

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

ESTHER NUNES KLEIN GAMA

**OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA
RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DO
CENTRO DE ARTES DA UFES**

**VITÓRIA
2015**

ESTHER NUNES KLEIN GAMA

**OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA
RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DO
CENTRO DE ARTES DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública, na área de Gestão de Operações no Setor Público.

Orientador: Prof. Dr. Gutemberg Hespanha Brasil.

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

- G184o Gama, Esther Nunes Klein, 1986-
Obstáculos à formação no ensino superior : um estudo da retenção discente nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES / Esther Nunes Klein Gama. – 2015.
213 f. : il.
Orientador: Gutemberg Hespanha Brasil.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.
1. Ensino superior. 2. Graduação escolar. 3. Universidades e faculdades – Administração. 4. Retenção discente. I. Brasil, Gutemberg Hespanha. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

ESTHER NUNES KLEIN GAMA

**OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA
RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DO
CENTRO DE ARTES DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública, na área de concentração de Gestão de Operações no Setor Público.

Aprovado em ____ de _____ de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gutemberg Hespanha Brasil
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Camargo
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Rogério Antônio Monteiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao meu esposo Gabriel Gama, por
sonhar comigo e me incentivar
sempre.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas Alexandre, Jaime, Joana e Liliana, por compartilharem conhecimento e dados para a realização deste projeto.

Aos professores do Centro de Artes Cleriston Boechat, Daniel Tápia, Darcy Alcântara, Fábio Goveia, Gustavo Chritaro, Hugo Cristo, Larissa Zanin, Letícia Pedruzzi, Madalena dos Santos, Marco Romanelli, Rafael Paes, Rafael Pagatini e Regina Rodrigues, pelo incentivo e por concederem informações tão preciosas, sem as quais seria impossível realizar essa pesquisa.

Aos servidores da Secretaria Integrada dos Colegiados do Centro de Artes, colegas de trabalho fantásticos e colaboradores.

Ao professor Paulo Vargas, diretor do Centro de Artes, pelo apoio estrutural.

Aos monitores Pedro e Rafael, pelo empenho para localizar os alunos.

Ao meu querido orientador professor Gutemberg (Gut), pela paciência para me ensinar Estatística e pelo estímulo para prosseguir a cada semana.

Aos meus pais, pela compreensão com a falta de tempo e pelo apoio com palavras encorajadoras.

Ao meu Gabriel, por tudo...

“Mas esforçai-vos e não desfaleçam as vossas mãos; porque a vossa obra tem uma recompensa”.

(Bíblia Sagrada, II Crônicas 15:7).

RESUMO

Ainda hoje, devido a uma pluralidade de causas intervenientes (institucionais, pessoais, socioeconômicas, políticas e culturais), a retenção discente é um dos problemas mais complexos da Gestão Universitária. A realidade da UFES não é diferente. Pesquisas anteriores apontaram a grave situação do Centro de Artes, que inclui os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais Diurno, Artes Visuais Noturno, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social Jornalismo, Comunicação Social Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial, Música Bacharelado, Música Licenciatura. Dentre todos os Centros Acadêmicos da Universidade é o que apresenta o maior percentual de alunos retidos, ou seja, não concluirão seu curso no prazo ideal. Com o foco em conhecer os motivos que levam os estudantes atrasarem sua formação e dar profundidade ao tema, a primeira parte deste trabalho foi direcionada para uma pesquisa qualitativa junto aos coordenadores dos cursos pesquisados. Posteriormente, os alunos em situação de retenção moderada e severa foram solicitados a responder um questionário semiaberto e uma amostra aleatória estratificada por curso e por tipo de retenção de 262 alunos foi alcançada. Na análise dos dados, além da análise estatística tradicional, utilizou-se modelos multivariados de análise fatorial para avaliar os principais fatores determinantes da retenção e considerou-se motivações três naturezas: individual, institucional, socioeconômica externa. A partir desse ponto, sintetizou-se os resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa e estabeleceu-se os fatores causadores de retenção em grupos: a) característica de aluno-trabalhador; b) currículos dos cursos; c) estrutura dos cursos e da Universidade; d) mercado de trabalho na área de Artes. Por fim, propôs-se ações de intervenção para minimizar problemas quanto às estruturas dos cursos, aos problemas na administração universitária e à integração do aluno, com o objetivo de que mais alunos concluam seus cursos dentro do prazo previsto nos projetos pedagógicos e que, conseqüentemente, mais pessoas tenham acesso ao Ensino Superior Público.

Palavras-chave: Ensino Superior. Graduação. Retenção discente. Permanência prolongada. Gestão Universitária.

ABSTRACT

Due to outnumbered intervenient causes (institutional, individual, socioeconomic, political and cultural ones) student retention presents itself as one of the most complex issues of college management still in our present time. This scenario is not different at UFES. Previously carried out researches have indicated a dreadful situation for the courses offered at *Centro de Artes*, which are the following ones: Architecture and Urbanism, Fine Arts, Visual Arts (Day Shift), Visual Arts (Night Shift), Cinema and Audiovisual Media, Communication Journalism, Communication Advertising, Design, Music Bachelor Degree, Music Licentiate Degree. Amongst all the Academic Centers at UFES, *Centro de Artes* presents the highest percentage of retention students, that is, students who will not finish their courses within the ideal estimated time. Aiming to find information on what has students delaying their graduation and also aiming to deal with these issues on a deeper ground, the first part of this essay was conceived to present a qualitative research with coordinators of the collegiate surveyed courses. Further on, students in moderate or severe retention situation were asked to answer a partly-open questionnaire. A random stratified sample per course and per type of retention of 262 students was reached. During the data analysis, besides traditional statistics analysis, multivariate models of factorial analysis were used to evaluate the main determining aspects of students' retention and main reasons were considered: individual, institutional and external-socioeconomic. From the obtained data, the results of qualitative and quantitative researches was synthesized, and then, the groups of factors causing retention were established: a) student - worker feature; b) course curricula; c) courses and University structure; d) labor market in Arts area. Finally, measures have been proposed to minimize problems about the structures of the courses, the university administration and student integration, so that more students graduate in their courses within the estimated time through pedagogic projects and, due to that, more people may have access to Public Higher Education.

Key words: Higher Education; Under-graduation; Student's Retention; Long-term permanence; college management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.3.1.1. Modelo Sociológico Explicativo do Processo de Abandono de Spady (1970).....	47
Figura 2.3.1.2. Modelo Empírico do Processo de Abandono da Graduação de Spady (1971).....	48
Figura 2.3.2.1. Modelo Conceitual para o Abandono da Faculdade de Tinto (1975).....	50
Figura 2.3.2.2. Modelo Proposto para Interligar Salas de Aula, Aprendizagem e Permanência de Tinto (1997).....	52
Figura 2.3.3.1. Modelo Geométrico de Persistência e Desempenho do Aluno.....	63
Figura 2.3.3.2. Modelo de Permanência Discente na Graduação em IES Brasileiras de Cislighi (2008).....	64
Figura 6.4.1. Diagrama dos Fatores Causadores da Retenção Discente.....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.2.1. Alunos do CAR por faixa etária.....	84
Gráfico 4.2.2. Alunos do CAR por sexo.....	84
Gráfico 4.2.3. Alunos por nível de Retenção: Arquitetura e Urbanismo.....	84
Gráfico 4.2.4. Alunos por nível de Retenção: Artes Plásticas.....	84
Gráfico 4.2.5. Alunos por nível de Retenção: Artes Visuais Diurno.....	85
Gráfico 4.2.6. Alunos por nível de Retenção: Artes Visuais Noturno.....	85
Gráfico 4.2.7. Alunos por nível de Retenção: Cinema e Audiovisual.....	85
Gráfico 4.2.8. Alunos por nível de Retenção: Com. Social-Jornalismo.....	85
Gráfico 4.2.9. Alunos por nível de Retenção: Com. Social-Publicidade e Propaganda.....	85
Gráfico 4.2.10. Alunos por nível de Retenção: Desenho Industrial.....	85
Gráfico 4.2.11. Alunos por nível de Retenção: Música Bacharelado.....	85
Gráfico 4.2.12. Alunos por nível de Retenção: Música Licenciatura.....	85
Gráfico 4.2.13. Alunos por semestres: Arquitetura e Urbanismo.....	87
Gráfico 4.2.14. Alunos por semestres: Artes Plásticas.....	87
Gráfico 4.2.15. Alunos por semestres: Artes Visuais Diurno	87
Gráfico 4.2.16. Alunos por semestres: Artes Visuais Noturno.....	87
Gráfico 4.2.17. Alunos por semestres: Cinema e Audiovisual.....	87
Gráfico 4.2.18. Alunos por semestres: Com. Social-Jornalismo.....	87
Gráfico 4.2.19. Alunos por semestres: Com. Social-Publ. Propaganda.....	88
Gráfico 4.2.20. Alunos por semestres: Desenho Industrial.....	88
Gráfico 4.2.21. Alunos por semestres: Música Bacharelado.....	88
Gráfico 4.2.22. Alunos por semestres: Música Licenciatura.....	88
Gráfico 4.2.23. Percentuais de alunos cotistas e não cotistas por curso do CAR.....	89
Gráfico 4.2.22. Coeficiente de Rendimento Acumulado dos alunos ativos do CAR.....	91

Gráfico 6.2.1. População por semestre: Arquitetura e Urbanismo.....	121
Gráfico 6.2.2. População por semestre: Artes Plásticas.....	121
Gráfico 6.2.3. População por semestre: Artes Visuais Diurno.....	121
Gráfico 6.2.4. População por semestre: Artes Visuais Noturno.....	121
Gráfico 6.2.5. População por semestre: Cinema e Audiovisual.....	122
Gráfico 6.2.6. População por semestre: Com. Social-Jornalismo.....	122
Gráfico 6.2.7. População por semestre: Com. Social-Pub. e Propaganda.....	122
Gráfico 6.2.8. População por semestre: Desenho Industrial.....	122
Gráfico 6.2.9. População por semestre: Música Bacharelado.....	122
Gráfico 6.2.10. População por semestre: Música Licenciatura.....	122
Gráfico 6.2.11. População: cotas e retenção.....	123
Gráfico 6.2.12. População: CRA.....	123
Gráfico 6.2.13. População: Sexo.....	124
Gráfico 6.2.14. População: Faixa Etária.....	124
Gráfico 6.3.1. Amostra: Faixa Etária.....	126
Gráfico 6.3.2. Amostra: Estado Civil.....	126
Gráfico 6.3.3. Amostra: Moradia.....	126
Gráfico 6.3.4. Amostra: Trabalho.....	127
Gráfico 6.3.5. Amostra: Estágio.....	127
Gráfico 6.3.6. Amostra: Participação na vida econômica da família.....	127
Gráfico 6.3.7. Amostra: grau de instrução do principal responsável pela renda.....	127
Gráfico 6.3.8. Renda familiar.....	127
Gráfico 6.3.9. O que espera de um curso de nível superior.....	128
Gráfico 6.3.10. Opção por cotas.....	130
Gráfico 6.3.11. Recebimento de assistência estudantil.....	130
Gráfico 6.3.12. Participação em programas diversos.....	130
Gráfico 6.3.13. Participação em grupos de estudos.....	130

Gráfico 6.3.14. Horas de estudo por semana.....	130
Gráfico 6.3.15. Amostra: CRA.....	131
Gráfico 6.3.16. Box Plot do CRA.....	132
Gráfico 6.3.17. Motivos específicos para retenção (Bloco B).....	135
Gráfico 6.3.18. Motivos críticos na elaboração do PG/TG/TCC.....	137
Gráfico 6.3.19. Motivos individuais para retenção (Bloco C).....	139
Gráfico 6.3.20. Motivos institucionais para retenção (Bloco D).....	141
Gráfico 6.3.21. Motivos socioculturais e econômicos externos para retenção (Bloco E).....	143
Gráfico 6.3.22. Imagem da UFES: justificativa de nota igual ou menor a 6....	145
Gráfico 6.3.23. Comentários finais do questionário.....	147
Gráfico 6.4.1 Diagrama de Declividade – Bloco C.....	152
Gráfico 6.4.2 Diagrama de Declividade – Bloco D.....	152
Gráfico 6.4.3 Diagrama de Declividade – Bloco E.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1.1. Outras definições de retenção em estudos brasileiros.....	27
Quadro 2.2.1. Síntese histórica dos estudos sobre evasão, retenção e permanência.....	28
Quadro 2.2.2. Resumo das principais causas de retenção e evasão apontadas em estudos brasileiros anteriores.....	43
Quadro 2.3.4.1. Síntese das teorias sobre permanência discente em IES.....	65
Quadro 3.1.1. Classificação por nível de retenção.....	70
Quadro 5.1. Lista de Coordenadores Entrevistados por Colegiado.....	92
Quadro 6.4.1 Fatores e variáveis do Bloco C.....	155
Quadro 6.4.2 Fatores e variáveis do Bloco D.....	156
Quadro 6.4.3 Fatores e variáveis do Bloco E.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1.1 Quantitativo de alunos ativos do CAR por curso.....	68
Tabela 3.1.2. Tempo esperado por curso.....	69
Tabela 3.1.3. Centro de Artes estratificado por curso e nível de retenção.....	72
Tabela 4.2.1. Número de semestres sugerido e máximo para conclusão por curso.....	86
Tabela 6.1.1. Universo estratificado por curso e nível de retenção, excluído o nível leve.....	119
Tabela 6.1.2. Quantitativo de questionários aplicados por curso e nível de retenção.....	120
Tabela 6.1.3. Variáveis para verificação da amostra.....	120
Tabela 6.1.4. Média e mediana do CRA para verificação da amostra.....	121
Tabela 6.2.1. Tabela cruzada: nível de retenção e sexo.....	124
Tabela 6.2.2. Tabela cruzada: nível de retenção e faixa etária.....	125
Tabela 6.3.1. CRA por Curso.....	133
Tabela 6.3.2. Estatística Descritiva do Bloco C.....	139
Tabela 6.3.3. Estatística Descritiva do Bloco D.....	140
Tabela 6.3.4. Estatística Descritiva do Bloco E.....	143
Tabela 6.3.5. Imagem da UFES: nota e frequência.....	144
Tabela 6.4.1. Alfa de Cronbach para as dimensões da pesquisa.....	149
Tabela 6.4.2. Teste de KMO e de Bartlett.....	150
Tabela 6.4.3. Comunalidades para todos os blocos.....	151
Tabela 6.4.4. Variância total explicada por bloco.....	153
Tabela 6.4.5. Matriz fatorial rotacionada por bloco.....	154

LISTA DE SIGLAS

CAR	Centro de Artes
CEMUNI	Célula Modular Universitária
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESPE/UNB	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília
CRA	Coeficiente de Rendimento Acumulado
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JTCI	Jovens Talentos para a Ciência
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAD	Programa de Aprimoramento Discente
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PG	Projeto de Graduação
PIB	Programa Integrado de Bolsas de Monitoria
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PID	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TG	Trabalho de Graduação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1. PROBLEMA.....	21
1.2. JUSTIFICATIVA.....	21
1.3. OBJETIVOS.....	23
1.3.1 Geral.....	23
1.3.2 Específicos.....	23
1.4 Organização da Dissertação.....	24
 2. REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1 RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	25
2.2 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE RETENÇÃO E EVASÃO E AS PRINCIPAIS CAUSAS LEVANTADAS.....	27
2.3 MODELOS TEÓRICOS DE RETENÇÃO E EVASÃO.....	44
2.3.1 Teoria do Processo de Abandono de Spady.....	46
2.3.2 Teoria de Integração do Estudante de Tinto.....	49
2.3.3 Outros Modelos Teóricos Importantes na Literatura.....	55
2.3.4 Síntese das Teorias sobre Evasão, Retenção e Permanência.....	65
 3. METODOLOGIA.....	68
3.1 RECORTE METODOLÓGICO.....	68
3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA.....	73
3.3 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO.....	78
3.3.1 Pesquisa Qualitativa: Entrevistas com Coordenadores de Curso.....	78
3.3.2 Pesquisa Quantitativa: Aplicação do Questionário aos Alunos.....	80
 4. HISTÓRIA DO CENTRO DE ARTES E PERFIL GERAL DOS ALUNOS.....	82
4.1 CRIAÇÃO E ESTRUTURA FÍSICA.....	82
4.2 PERFIL DOS ALUNOS DO CENTRO DE ARTES.....	84
 5. PESQUISA QUALITATIVA.....	92
5.1 CONCEITOS E DADOS INICIAIS.....	94
5.2 MOTIVOS PARA A RETENÇÃO.....	97

5.2.1 Motivos relacionados ao Trabalho Final de Curso.....	107
5.3 OUTROS FATORES RELACIONADOS À RETENÇÃO.....	110
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS COORDENADORES.....	111
5.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	113
6. PESQUISA QUANTITATIVA.....	116
6.1 AMOSTRA.....	116
6.2 PERFIL DOS ALUNOS COM RETENÇÃO SEVERA E MODERADA.....	121
6.3 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA PESQUISADA.....	125
6.4 ANÁLISE FATORIAL DA AMOSTRA PESQUISADA.....	148
7. SÍNTESE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS E PROPOSTAS DE AÇÕES CORRETIVAS.....	159
7.1 PROPOSTAS DE AÇÕES.....	168
8. CONCLUSÃO.....	183
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
APÊNDICE A. GLOSSÁRIO.....	195
APÊNDICE B. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS COORDENADORES.....	196
APÊNDICE C. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES RETIDOS.....	198
APÊNDICE D. DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA POR CURSO.....	204
APÊNDICE E. SITES DOS CURSOS.....	211

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os governos têm investido grande volume de recursos em melhorias da infraestrutura e dos serviços de educação e, principalmente, em estratégias para alargamento do acesso da população ao Ensino Superior. Investir nas Instituições de Ensino Superior (IES) passou a ter grande importância em países em desenvolvimento, pois uma boa colocação no mercado de trabalho torna-se a cada dia mais difícil. Com isso, os profissionais necessitam estar mais qualificados para alcançarem o perfil exigido pelo crescimento econômico e, conseqüentemente, há uma “fome por diplomas” (THE ECONOMIST, 2015, p. 1), por serem pré-requisito para um emprego razoável e para que o indivíduo consiga ascender à classe média.

É notório que a educação tem altíssimo grau de importância para o desenvolvimento social, ou seja, traz sustentabilidade para que a sociedade evolua intelectual, econômica, humana e estruturalmente (PRIM; FÁVERO, 2013). Daí o objetivo dos governos e das IES de proporcionar o maior número possível de ingressos de estudantes. Seguindo essa linha, o governo brasileiro adotou diversas políticas para aumento da população universitária e implementou programas de democratização da educação, como REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), PROUNI (Programa Universidade para Todos), SISU (Sistema de Seleção Unificada), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), etc. Todavia, não só o seu ingresso é importante. Manter o aluno focado até a diplomação é um grande desafio.

Porém, não é o bastante expandir o ingresso da população às Universidades. É preciso garantir que o aluno conclua seu curso. É basilar que o aluno tenha não só uma educação de qualidade, mas também, a viabilização da equidade social no ambiente acadêmico (FREITAS; SILVA, 2011). Na medida em que há a ampliação de acesso, por meio do aumento do número de vagas e de uma política de incentivo à qualificação da população, também, deve-se ter responsabilidade social e contribuir para o controle dos fatores psicológicos, financeiros e/ou emocionais que levam o estudante a abandonarem os estudos

(COMISSÃO EUROPEIA, 2014). Assim, entender os processos que dificultam a caminhada do graduando, causam atrasos e podem, por fim, acarretar o abandono definitivo dos estudos é de extrema importância.

Cabe ressaltar que, embora a retenção e a evasão discentes fossem questões há tempos conhecidas pelos gestores, somente passaram a ter relevância quando se tornaram indicadores de distribuição dos recursos federais, na segunda metade da década de 1990. Foi nesse contexto que, em 1996, foi constituída pelo MEC (Ministério da Educação) a Comissão Especial para Estudos da Evasão nas Universidades Brasileiras. Em uma primeira tentativa de fazer um levantamento com uma metodologia única, a Comissão traçou o panorama geral das IES públicas, identificar os fatores causadores de problemas e propor soluções.

Como resultado, identificou que as causas da evasão e da retenção podem ser relativas a aspectos internos às Instituições (específicos à estrutura e dinâmica de cada curso), externos (variáveis econômicas, sociais, culturais), ou mesmo individuais (ANDIFES, 1997). Além disso, detectou que há uma gama de elementos que se relacionam entre si e se influenciam mutuamente e, para um diagnóstico correto, as instituições deveriam realizar pesquisas complementares. Esse trabalho da Comissão impulsionou vários estudos no Brasil, entretanto, foram estudos espaçados e focados na realidade específica de cada instituição.

Na UFES, a redução das taxas de retenção e evasão já era preocupação gestores em 2007, quando foi aprovado o Plano de Reestruturação e Expansão, dentro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Como parte do processo de melhoria da educação superior pública, esse Plano instituiu o Projeto de Orientação Acadêmica e Atendimento Psicossocial, que propôs integrar o estudante de maneira mais assertiva ao ambiente acadêmico, oferecendo apoio àquele que esteja passando por situações que dificultem, de alguma forma, sua permanência na Universidade até a conclusão do curso de graduação e, também, conceder apoio pedagógico aos estudantes com

dificuldades de aprendizagem e retenção em mais de uma disciplina.

Em 2009, a UFES aprovou seu Plano de Assistência Estudantil, que tinha como um de seus objetivos “institucionalizar e implementar ações que promovam a permanência dos estudantes na universidade, prioritariamente os de baixa renda familiar, contribuindo para a redução dos índices de retenção e evasão” (UFES, 2009, p. 5). No mesmo caminho decorreram os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 e 2015-2019, que colocaram a necessidade de priorizar programas e ações para assegurar a qualidade do ensino, a permanência e a redução nos índices de evasão e retenção escolar.

Apesar desses esforços, não existiam estudos mais específicos sobre a realidade da UFES. Com a criação do Mestrado em Gestão Pública, foram desenvolvidos trabalhos com o intento de conhecer a situação da Instituição. Sales Junior (2013) pesquisou fatores e motivações que influenciam o abandono estudantil no ensino superior e Pereira (2013) apresentou os índices de diplomados, retidos e evadidos por curso, por Centro Acadêmico e por áreas de conhecimento e identificou os principais fatores relacionados a esses índices. Já Alencar (2014) apresentou o primeiro trabalho mais específico e focou, sob a ótica da reestruturação universitária proposta pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Expansão das Universidades Federais), em quatro cursos da graduação (Administração Diurno, Administração Noturno, Ciências Contábeis Noturno e Ciências Contábeis Vespertino).

Com vistas nesses apontamentos iniciais, percebe-se como a retenção e a evasão estão interligadas e que a permanência prolongada do aluno no curso é um prenúncio para o abandono definitivo. Sendo assim, é mais proficiente entender a retenção e combater suas causas, dado que, automaticamente, a evasão será atacada. Sob esse veio, notou-se, também, que a não conclusão da sua graduação no prazo ideal possui muitos impactos negativos na estrutura acadêmica e administrativa.

Não obstante alguns aspectos seriam comuns a pesquisas anteriores, o presente trabalho se propõe a estudar especificamente o fenômeno da elevada retenção de discentes dos cursos de graduação presencial do Centro de Artes,

por entender que as especificidades de cada curso parecem interferir de modo diferenciado nas causas da retenção dos estudantes. Para tanto, buscaram-se os principais referenciais teóricos nacionais e internacionais e trouxeram-se para a discussão do problema os alunos e os professores coordenadores de curso. Destarte, pretende-se levantar os motivos que impedem os alunos de concluírem seus cursos no prazo ideal previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e propor ferramentas que auxiliem o aluno na sua trajetória acadêmica dentro da universidade.

1.1. PROBLEMA

O problema central deste projeto é buscar os motivos pelos quais tantos alunos do Centro de Artes da UFES não conseguem concluir seus cursos de graduação dentro do prazo ideal previsto no PPC. Para levantar informações sobre as causas da retenção discente e identificar formas de enfrentamento do problema, propôs-se como questão chave a ser respondida por este trabalho: Quais as causas da retenção estudantil nos cursos de graduação do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo?

1.2. JUSTIFICATIVA

Nos últimos dois anos, como enfatizado na introdução deste trabalho, foram realizados estudos dentro do Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFES para aprimorar o entendimento a respeito dos fatores relacionados à evasão e à retenção estudantil. Por meio desses, foi possível identificar as características gerais dos estudantes evadidos e retidos e, pelo levantamento de Pereira (2013), tomou-se conhecimento de que o Centro de Artes possuía 71,2% de alunos em situação de retenção, o maior índice de toda a Universidade. Por esses dados, era notória a situação crítica do referido Centro e despertou-se o interesse em aprofundar a pesquisa.

Este trabalho pretende sair do âmbito meramente teórico-hipotético e buscar

dados diretamente com os estudantes e professores. A partir desse ponto, a presente dissertação diferencia-se de Pereira (2013), que utilizou apenas dados já existentes na base de dados da UFES, e dá continuidade ao projeto, averiguando com a comunidade estudantil e o corpo administrativo-docente as razões que contribuem para a distendida permanência dos alunos dos cursos de graduação presencial do Centro de Artes.

É importante salientar que a evasão e a retenção não podem ser tratadas apenas como fenômenos numéricos. Por trás de cada número, há uma história e, logo, os números são tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa, porquanto são influenciados por vários os fatores que se inter-relacionam (ANDIFES, 1997). Entender esses fatores e suas relações torna-se ainda mais sério quando se constata que demorar a concluir um curso é um ônus para toda sociedade, haja vista impede o uso do recurso público em outras formas de inclusão social no ensino superior, e mais, leva ao aumento do gasto público, à carência de mão de obra especializada, a menor eficiência produtiva das empresas e à perda de competitividade nacional, entre outros (VASCONCELOS; SILVA, 2011). Oliveira e Lins (2011) advertem que a sociedade custeia a formação acadêmica de alunos que não produzem o devido retorno.

Campello e Lins, (2008) esclarecem que o aluno vinculado ao curso além do tempo recomendado no projeto pedagógico está ocupando uma vaga pública que poderia ter sido mais bem aproveitada e Silva Filho et al (2007) destacam que não há só desperdício econômico, mas também social e acadêmico. No âmbito acadêmico, é prejuízo de tempo e investimento institucional (RISSI; MARCONDES, 2011) e Pereira et al (2014) alertam que há um comprometimento da taxa de sucesso, gera ociosidade de recursos humanos e materiais e pode provocar a evasão, ou seja, a perda definitiva do estudante.

Ademais, Dore e Lüscher (2011) sublinham que, do ponto de vista social e individual, a formação escolar é uma oportunidade para enfrentamento e superação das limitações e aspirações dos indivíduos e permite novas,

complexas e mais amplas perspectivas de inserção e de participação na vida social. Contudo, a partir do momento que o aluno não consegue concluir seus estudos, há um dano para o próprio aluno e seu fracasso acadêmico pode vir a ser um sentimento de derrota difícil de ser superado (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012).

O sucesso do aluno deve ser sempre a finalidade primordial de uma instituição de ensino (TINTO, 1975; IF FARROUPILHA, 2014) e daí a importância desse estudo buscar os dados e trazer um panorama real do estudante dos cursos do Centro de Artes e permitir, conforme proposto por Dore e Lüscher (2011), o uso formas de identificar antecipadamente os alunos em situação de risco e prevenir a ocorrência do problema.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Geral

O objetivo geral desta dissertação é conhecer os principais fatores que causam a retenção dos alunos dos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES. Com base no levantamento de dados junto aos estudantes retidos e aos coordenadores e ex-coordenadores dos respectivos cursos, busca-se entender as razões da permanência prolongada e, complementarmente, avaliar deficiências ou falhas no processo de formação dos universitários e trazer soluções eficientes à gestão acadêmica da Universidade.

1.3.2 Específicos

- a) Conhecer o perfil do discente que se encontra retido nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES;
- b) Identificar as variáveis gerais e específicas (quantitativas e qualitativas) que levam os estudantes à situação de permanência prolongada, para mais bem entender como ocorre esse fenômeno dentro dos referidos cursos;

- c) Analisar as variáveis via análise fatorial, de modo a estabelecer os fatores associados à retenção e compreender a extensão do problema;
- d) Propor ações de melhoria da gestão universitária e estratégias para solucionar os problemas encontrados pelos alunos no âmbito do Centro de Artes e da Universidade como um todo.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está dividido em oito capítulos, conforme a sequência a seguir. Neste primeiro capítulo, colocou-se uma introdução geral sobre o tema, as razões que levaram à escolha do objeto, o problema a ser pesquisado e os objetivos gerais e específicos.

No Capítulo 2, é feita a contextualização do assunto e são apresentados estudos anteriores, bem como os modelos teóricos mais relevantes. Já o capítulo 3 é dedicado a detalhar os procedimentos metodológicos adotados e o capítulo 4 traz um panorama do Centro de Artes e o perfil geral dos seus alunos, que servirá de base para os capítulos seguintes de análise dos dados.

O capítulo 5 é destinado à análise qualitativa das entrevistas com coordenadores de curso, que foram questionados sobre o conceito de retenção, os motivos para sua ocorrência e possíveis fatores relacionados.

No capítulo 6, é feita a análise quantitativa dos dados coletados junto aos alunos retidos. Primeiramente demonstra-se os critérios de amostragem e o perfil dos alunos retidos do referido Centro e, depois, traz-se a análise descritiva e a fatorial com os resultados obtidos quanto aos motivos causadores de retenção.

O capítulo 7 é reservado à síntese das informações dos capítulos 5 e 6 e, portanto, compila os elementos do trabalho, assim como propõe ações de melhoria à gestão dos cursos e da Universidade. Por fim, o capítulo 8 expõe a conclusão deste trabalho de dissertação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com o propósito de aperfeiçoar e consolidar o trabalho, far-se-á um estudo teórico do tema antes de se realizar a análise dos dados. Primeiramente, estudar-se-á os conceitos de retenção existentes na literatura. Em seguida, serão apresentados os principais estudos na área, bem como as causas mais frequentes, e, posteriormente, serão descortinados os modelos teóricos historicamente mais importantes e disseminados na área de estudo do comportamento do estudante.

2.1 RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Inicialmente, é preciso ponderar que há uma diferenciação no sentido do termo “retenção” nos estudos acadêmicos. Na literatura estrangeira (TINTO, 1975, 2006, 2012; SPADY, 1970; BEAN; METZNER, 1987; SWAIL, 2004) e, inclusive, na América Latina (DONOSO, DONOSO, ARIAS, 2010; GUEVARA, 2010), o termo retenção tem uma acepção positiva. Tem um significado de permanência ideal, em oposição à evasão e ao abandono, e remete ao sucesso do aluno em estar vinculado à instituição e concluir o curso com êxito. Por outro lado, nos estudos brasileiros, em que se fundamentará essa parte do projeto, o termo tem uma conotação negativa e equivalente à expressão “permanência prolongada” dos demais estudos, que é quando os alunos estão no curso para além do prazo esperado para a conclusão. São termos similares neste trabalho: retenção, permanência prolongada, retenção prolongada e permanência excessiva.

É nesse sentido que ver-se-ão os estudos a seguir, incluindo o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES, 1997), que julga retido o aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na universidade.

De modo semelhante, Santos, Nascimento e Rios (2000) consideram retenção quando o indivíduo, mantendo-se vinculado ao Curso, ultrapassa ou supera o

tempo de permanência para além do previsto para a sua integralização curricular, contando com as reprovações por nota e por frequência que o estudante sofre durante o curso. Com igual natureza, Correa e Noronha (2004) afirmam que a permanência prolongada caracteriza-se quando o aluno completa o curso em um tempo maior do que aquele planejado pelo currículo.

Cislaghi (2008) adota a definição em que é retido aquele estudante que, por várias razões, leva um tempo maior para completar o curso, indo além do planejado no respectivo currículo ou projeto pedagógico. A retenção nos cursos de graduação também pode ser a situação em que o aluno, por algum motivo, não consegue concluir o curso no tempo proposto pela grade curricular (PONTES, 2012).

Nesse mesmo sentido, a retenção para Vasconcelos e Silva (2011) é a condição de um aluno, após um número máximo de anos e/ou período manter-se ainda, matriculado em um curso em um tempo maior do que o planejado pelo currículo de determinada instituição. E Dias, Cerqueira e Lins (2009) aponta que a permanência excessiva pode ser detectada quando o aluno já está bastante avançado no cumprimento dos créditos curriculares, mas não o suficiente para terminar todos eles no prazo esperado. De modo simplificado, Oliveira e Lins (2011) sustentam que a retenção prolongada é quando o aluno demora a se formar e Medeiros et al (2013) tomam como retidos os alunos que ultrapassaram o prazo regular para o término do curso.

E mais, Rocha et al (2013) estabelecem que a retenção é calculada pelas reprovações que o estudante sofre durante o seu curso, mantendo-se a ele vinculado e resultando na ultrapassagem do tempo de permanência do indivíduo para além do previsto para a integralização curricular. Já em Pereira et al (2014) a retenção é a condição em que o estudante demanda um tempo maior do que o previsto na matriz curricular para integralização da carga horária do curso.

O Instituto Federal de Farroupilha em resolução para instituir o Projeto de Permanência e Êxito do Estudante (Resolução nº 178/2014) decretou que a retenção é a não integralização do curso no período definido no Projeto

Pedagógico do Curso. A seguir, têm-se outras definições importantes no âmbito dos estudos brasileiros (Quadro 2.1.1).

Quadro 2.1.1. Outras definições de retenção em estudos brasileiros

Definição do termo retenção	Referência
Quando os alunos ainda não se formaram, mesmo após o término do prazo normal de duração do seu do curso, ou quando fizeram trancamento de matrícula ou mantiveram matrícula-vínculo.	Campello e Lins (2008)
Quando o aluno permanece matriculado no curso mesmo após o tempo suficiente para concluí-lo. Sendo o tempo suficiente entendido como a soma do tempo previsto mais uma tolerância, que seria o número de períodos letivos disponíveis para trancamento.	Ney (2010)
Quando o estudante, em função da não obtenção do conceito mínimo de aprovação nas avaliações escolares, é reprovado.	Lautert, Rolim e Loder (2011)
Quando o aluno que reprova por nota ou falta em mais de 2 (duas) disciplinas; ou reprova por nota e falta em 1(uma) ou mais disciplinas; ou reprova na disciplina essencial.	Rissi e Marcondes (2011)
Quando o aluno tem duas ou mais reprovações	Lima et. al. (2013)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o conhecimento da literatura brasileira sobre o tema, pode-se estabelecer, para fins de conceituação na presente dissertação, que a retenção é a condição em que o estudante está vinculado ao curso por um tempo maior do que o estabelecido no Projeto Pedagógico para integralização da carga horária total do Curso, resultando em uma permanência prolongada.

2.2 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE RETENÇÃO E EVASÃO E AS PRINCIPAIS CAUSAS LEVANTADAS

Antes de aprofundar no aprendizado teórico das causas da retenção, deve-se destacar que os trabalhos nacionais e internacionais são, em sua grande maioria, voltados para a evasão e raramente se encontra estudos específicos sobre a retenção discente. Não obstante, como destacado na parte introdutória deste trabalho, os estudos de evasão e retenção se entrelaçam, pois são fenômenos muito próximos e que se influenciam mutuamente, o que permite que os modelos de evasão sejam utilizados para a compreensão da retenção.

Em concordância estão Dias, Cerqueira e Lins (2009), que afirmam que as causas da retenção são ser equiparadas às causas da evasão, e Lautert, Rolim e Loder (2011), que explicaram que há uma alta relação entre os dois problemas e a retenção é considerada causa potencial da evasão e, assim, as discussões sobre a evasão passam, necessariamente, por uma discussão sobre a retenção. Feita essa consideração, deve-se contextualizar os trabalhos que serão apresentados e compreender a evolução histórica do ensino superior, conforme descrito no quadro 2.2.1.

Quadro 2.2.1. Síntese histórica dos estudos sobre evasão, retenção e permanência

Década	Mote	Educação superior e os avanços na permanência de estudantes
50	Expansão	Após as Grandes Guerras, ocorre uma expansão no número de IES e no contingente de estudantes.
60	Prevenção de evasão	Surgem situações problemáticas nas IES provocadas pelo grande contingente de estudantes, pela diversidade que os caracterizam e pela inquietação social causada por vários fatores socioculturais. São realizados os primeiros esforços para controlar a evasão com estudos que não se limitem às abordagens estatísticas descritivas.
70	Construção de teorias	É criada uma base de conhecimentos e propostas as primeiras estruturas teórico-conceituais que vão impulsionar o avanço sistemático da compreensão dos processos relacionados ao fenômeno da evasão.
80	Administração de matrículas	Crescem os esforços das IES para atrair e manter estudantes. O tema permanência se consolida na área do ensino superior.
90	Abertura de horizontes	Avançam muito os estudos empíricos para validação das teorias e modelos sobre permanência e evasão. Emerge com força a tendência de considerar o processo de aprendizagem como importante para a permanência de estudantes.
2000	Tendências	Índices de permanência passam a ser considerados como indicadores importantes a serem utilizados por órgãos oficiais para alocação de recursos entre IESs do setor público. O ensino à distância aparece como elemento novo, dentro e fora das IES. Cresce a importância da formação superior para os profissionais que disputam uma colocação num mercado de trabalho mais exigente.

Fonte: Cislighi (2008, p. 40).

Na pesquisa bibliográfica brasileira sobre retenção e evasão, encontrou-se uma diversidade de análises e discussões, mas o primeiro grande estudo e precursor dos demais foi o estudo divulgado pela Comissão Especial de

Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES, 1997) sobre diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação das IES públicas. O referido trabalho proclamou que os fatores podem se relacionar ao próprio estudante, ao caráter interno às instituições ou externos, ou seja, relativos a variáveis econômicas, sociais, culturais.

Quanto às características individuais do estudante, enumerou: habilidades de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mercado de trabalho; desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos, por serem segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou baixa frequência às aulas; desinformação a respeito da natureza dos cursos; e descoberta de novos interesses. Por fatores internos das instituições: currículos desatualizados; cadeia rígida de pré-requisitos (a reprovação em apenas uma disciplina da cadeia dificulta todo o desenvolvimento do curso); falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; critérios impróprios para a avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou um pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica e Monitoria; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; estrutura de apoio ao ensino de graduação insuficiente (falta de laboratórios, equipamentos, etc.). E, finalmente, as causas externas às instituições: mercado de trabalho; falta ou o baixo reconhecimento social da carreira escolhida; qualidade da escola de base; desvalorização da profissão, por exemplo, no caso das Licenciaturas; dificuldades financeiras do estudante; dificuldades da Universidade em se atualizar frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Ainda nesse exame, a Comissão enumerou outras prováveis causas: cursos com concomitância de mais de uma habilitação, retardando a diplomação; regime seriado, no qual a eventual ruptura do fluxo normal da grade curricular provoca retardo mínimo de um semestre letivo; exigência de trabalho final

(projeto ou monografia), sem a necessária preparação do estudante; disciplinas com alto índice de reprovação, retendo o aluno por vários períodos; por fim, o desempenho acadêmico, que é influenciado por vários outros fatores inter-relacionados.

Rios, Santos e Lima (2003) estudaram o fracasso escolar refletido pela evasão e a retenção nos cursos de Engenharia Civil, Geológica, Metalúrgica, de Minas e de Produção da UFOP com o estudo da trajetória de 930 estudantes e aplicação de questionário a 6 presidentes de Colegiados. Analisados os dados, constataram como possíveis causas: falta de infraestrutura, principalmente de laboratórios; ciclo básico inadequado (carga horária excessiva); falta de compreensão dos discentes da importância das disciplinas do ciclo básico; falta de conhecimento dos objetivos das disciplinas e do curso; falta de uma política de integração das disciplinas e dos professores com o curso; baixa procura no vestibular; grande nível de reprovação principalmente nas disciplinas do ciclo básico; metodologia empregada; sistema de avaliação; desconexão do básico com o profissional; falta de interação entre as disciplinas do curso; falta de visão e conhecimento do curso por parte dos professores; Colegiado com fraca atuação e responsabilidade perante o curso; baixa empregabilidade e baixíssimos salários dos profissionais formados; baixo nível de preparo dos ingressantes; falta de conhecimentos básicos. No que se refere a questões dos próprios alunos, estão problemas de adaptação dos estudantes; falta de estudo e dedicação do aluno; imaturidade dos alunos; falta de envolvimento do aluno no estudo da matéria; falta de motivação do aluno com a área do conhecimento; antipatia preconcebida para com disciplinas e professores. No lado da Instituição, os Presidentes de Colegiados indicam como pontos problemáticos o ciclo básico, a conduta do estudante e a falta de infraestrutura. Ou seja, sugeriram que esses problemas decorrem, principalmente, de fatores não relacionados à prática docente, ou seja, o professor não é colocado como corresponsável pelo fracasso escolar do aluno.

Correa e Noronha (2004) realizaram uma pesquisa exploratória com questões abertas e, com tais informações, construíram um questionário estruturado de 30 perguntas. Esse questionário foi aplicado pessoalmente à 163 alunos

matriculados à época no Curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (USP). O motivo mais citado foi a realização de intercâmbio e, em seguida, por reprovação em disciplinas, trancamento de disciplina, abandono de disciplinas, trancamento de curso e transferência de curso ou de outras faculdades. Para o abandono de disciplina, as principais causas foram a exigência de muitas atividades extraclasse e o trabalho/estágio, pois menos tempo para estudo prejudica o desempenho escolar e, muitas vezes, o emprego não auxilia na aprendizagem e não tem um horário flexível. Já relacionado ao trancamento, os motivadores foram o intercâmbio e o trabalho, novamente. Para reprovação em disciplinas, as razões foram a falta de didática dos professores e a desmotivação com a disciplina em si. Alguns alunos, ainda, assinalaram que o curso é muito difícil e a dificuldade de morar em república ou pensão.

Silva Filho et al (2007) se debruçaram sobre a evasão nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de todo o Brasil. Foram analisados 47 cursos durante o período de 2000 a 2005, com dados fornecidos pelo INEP. Os autores desvendaram que a principal causa, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas, é o fator financeiro. Além desse, questões de ordem acadêmica e expectativas frustradas em relação à sua formação e a sua integração com a instituição desestimulam o estudante, que passa a achar que não vale a pena investir tempo e dinheiro para conseguir concluir o seu curso.

Ao analisar os efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília nos processos de evasão, Cardoso (2008) considerou a população de alunos que ingressaram na universidade nos segundos semestres de 2004 e de 2005. Via informações da base de dados do Cespe/UnB, identificou diversas variáveis e encontrou como empecilhos ao bom rendimento do aluno: questão financeira e trabalho; desempenho acadêmico; falta de identidade com o curso; nível de indecisão quanto à escolha do curso e escolha equivocada da carreira; desencanto com a universidade; baixa demanda pelo curso e desmotivação do aluno, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido, principalmente as licenciaturas; formação escolar menos qualificada, o que dificultaria o acompanhamento do curso pelo aluno.

Cislaghi (2008) apresentou um levantamento dos estudos até ali e, por meio de uma pesquisa predominantemente qualitativa, apontou como possíveis causas para a evasão nas IES brasileiras: descontinuidade entre o ensino médio e o ensino superior; deficiência na orientação vocacional, que gera decepção com o curso; necessidade dos estudantes de trabalharem durante o curso para garantir seu sustento, demandando dedicação de tempo e compatibilização dos horários de aulas com a jornada de trabalho; desapontamento com a qualidade do curso, com os procedimentos didático-pedagógicos, com a qualificação dos docentes, com a estrutura da instituição; reprovações constantes por mau desempenho, ocasionando uma demora excessiva para a integralização curricular; pessimismo em relação ao mercado de trabalho; mudança de interesses ou de prioridades pessoais durante o curso; e necessidade de transferência familiar para outro município ou estado. Após a etapa de investigação do fenômeno, desenvolveu e validou um framework para promoção da permanência discente nas IES, através de entrevistas semiestruturadas com gestores de três IES e de um estudo de caso na UFSC com aplicação de questionário aos alunos.

Campello e Lins (2008) analisaram o curso de graduação em Engenharia de Produção da UFPE, nos anos de 2000 a 2006. Na primeira fase da pesquisa, identificaram que 136 (48,6%) dos alunos do curso eram considerados evadidos ou retidos. Com isso, os autores exploraram a base de apoio por meio de técnicas de mineração de dados e foram geradas as informações, além de permitir a identificação de *clusters* de alunos. Esse processo permitiu encontrar como causas principais: o tempo limitado para integralização do curso; reprovação na disciplina Projeto Final de Curso; renovação do estágio ao final do curso; trabalho; intercâmbio; trancamento de matrícula ou matrícula-vínculo e facilidade para trancamento do curso; reprovação em disciplinas obrigatórias; formação básica deficiente; mudança de comportamento após ingresso na Universidade; problemas para adaptação ao ambiente universitário; e disciplinas com alto índice de reprovação no ciclo básico.

Ainda no âmbito da UFPE, Dias, Cerqueira e Lins (2009) alcançaram os ingressantes entre 2002 e 2007, também do curso de Graduação em

Engenharia de Produção, por meio de um formulário online aplicado aos alunos do curso, sendo que obtiveram o retorno de 69 respostas. A partir de ferramentas de análise estatística inferencial, decompôs a base levantada e verificou que eram fatores determinantes para a retenção: dificuldades acadêmicas; problemas de adaptação e de integração e isolamento; falta de comprometimento; dificuldades financeiras momentâneas; incongruência; alto índice de reprovações; falta de apoio familiar; condições do mercado de trabalho local; objetivos individuais diversos; incertezas do aluno e questionamento sobre a escolha da profissão.

Na UFMG, Adachi (2009) realizou um estudo de caso. Para tanto, realizou uma análise documental e um levantamento quantitativo para seleção e cálculo da evasão, além de uma pesquisa qualitativa, com a realização de 20 entrevistas com estudantes, sendo um evadido e outro não-evadido, um de cada turno (noturno/diurno), em cinco cursos de graduação de alta evasão da UFMG (Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, História, Matemática e Química), no período de 2000 a 2007.

Para sua pesquisa, a autora investigou o comportamento da evasão, o desempenho acadêmico obtido até o 4º período, o tempo de permanência, a efetivação de trancamentos e a ocorrência da evasão para estudantes atendidos por determinado projeto assistencial vinculado à Universidade. Os resultados mostraram que evasão é mais elevada nos cursos que: exigem notas mais baixas para entrada; têm alunos com condições socioeconômicas bastante desfavorecidas; são de mais baixo prestígio social. Os alunos entrevistados apresentaram como principais dificuldades os problemas de desempenho, o trabalho e a escolarização básica feita fora de Belo Horizonte. Além disso, Adachi (2009) constatou que os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa e que recebem apoio da assistência estudantil apresentam elevados índices de conclusão.

Diferentemente dos estudos anteriores, Brissac (2009) visou apenas de cursos superiores de tecnologia e focou sua pesquisa nas variáveis pré-ingresso, principalmente aquelas associadas ao histórico e ao apoio familiar,

experiências educacionais e atributos individuais. Portanto, buscou compreender as características dos estudantes anteriores ao ingresso e diagnosticou que o estudante que tem maior probabilidade de evadir é aquele indeciso quanto à escolha de curso e com notas baixas na prova de matemática do vestibular ou o indeciso quanto à escolha de curso e que possui notas altas em matemática. Outros aspectos relevantes foram: ter vivido uma experiência anterior em curso superior; ter optado pelo curso devido à baixa concorrência pelas vagas do mesmo; ter mãe ocupando altos cargos; e ter a prática de esportes como a atividade com a qual ocupa maior tempo. A pesquisa investigou os dados de 361 alunos ingressantes de 2000 a 2004 e evadidos até 2007, teve natureza quantitativa e utilizou o método de regressão logística para tratamento dos dados.

Carvalho et al (2010) procuraram as características de retidos e evadidos do curso de Engenharia Bioquímica da UFRG. A metodologia utilizada foi ministrar palestras com duração de 50 minutos sobre assuntos que serão abordados no decorrer do curso. Após, os estudantes tiveram que elaborar individualmente um resumo do que foi discutido na palestra e realizar uma pesquisa complementar para esclarecer as dúvidas. Para avaliar toda essa atividade, foi aplicado aos 46 discentes participantes um questionário composto por 10 perguntas referentes às palestras, elaboração de perguntas e resumos, participação individual e da turma. Os autores analisaram os 32 questionários que retornaram e, também, resumos elaborados. Por essas informações, evidenciaram uma série de fatores gerar a retenção e a evasão: o mais forte, desinteresse dos estudantes nas séries iniciais gerado, principalmente, por ter alta concentração de disciplinas básicas, o que desencadeia uma falta de perspectiva de aplicação dos conhecimentos e ocupam grande parte da carga horária desse aluno; mercado de trabalho; ambientação na universidade; baixo nível de preparação dos discentes; características peculiares de cada Universidade e da região na qual estão inseridas; e ingresso sem prévio conhecimento do que realmente são os cursos escolhidos.

Ao levantar estratégias para melhoria da formação dos alunos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,

Freitas e Silva (2011) realizaram um levantamento de informações dos alunos na base de dados da Universidade e formularam hipóteses sobre a origem dos problemas: metodologia do professor; dificuldade de compreensão da disciplina, por falta de conhecimento em disciplinas básicas; condições inadequadas para o desenvolvimento da disciplina, como a falta de materiais e livros. Cabe salientar que a UFVJM conta com o Programa PET Estratégias para Combate à Retenção e à Evasão, que tem o objetivo de orientar e integrar novos alunos, muitos dos quais chegam à IES sem conhecimento de sua vocação ou não têm as competências necessárias para bem desenvolvê-la, o que, conseqüentemente, acarreta um baixo desempenho acadêmico. O Programa destaca que o motivo mais forte para o atraso do aluno é o fator econômico, tendo em conta que desde muito cedo os alunos procuram trabalhar para auxiliar no sustento da família (PET COMUNIDADES, 2015).

Macedo Bergamo, Giuliani e Galli (2011) propuseram um modelo de lealdade e permanência de alunos da Graduação a partir da conceituação de clientes-alunos e analisaram as variáveis lealdade, qualidade da IES, confiança, satisfação, comprometimento emocional, comprometimento com a meta de colar grau, integração acadêmica, integração social e comprometimento com outras atividades externas à Instituição. Com base nos estudos teóricos, identificaram como características que mais contribuíam para o comportamento do estudante: aspectos demográficos (raça e a etnia, gênero, estado civil, idade e classe social); e educacionais, como condição financeira do estudante, desempenho acadêmico, forma de matrícula, escola de procedência (escola pública ou particular) e turno (diurno ou noturno).

Dore e Lüscher (2011) pesquisaram os cursos técnicos profissionalizantes do estado de Minas Gerais, no período de 2001 a 2008, via informações do Censo Escolar. As autoras estudaram os pressupostos teóricos e os dados obtidos e ratificaram a interação de questões econômicas, sociais, políticas, culturais, educativas e até escolhas, desejos e possibilidades individuais. Como situações individuais, destacaram: percurso escolar; perspectiva quanto à instituição de ensino; comunidade na qual está inserido; dificuldades para conciliar estudo e trabalho; desestímulo do mercado de trabalho, que

desprestigia algumas carreiras ou não absorve profissionais de determinadas áreas; desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; fraco desempenho acadêmico devido à formação de base precária; dificuldades com o corpo docente; dificuldade de adaptação à estrutura dos cursos; e, como fator isolado mais importante, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família). Relativamente aos fatores institucionais, são relevantes a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, os processos e as práticas escolares e pedagógicas, o convívio social com colegas, professores e demais membros da comunidade universitária e a falta de grupo de amigos e isolamento dentro da Instituição. Dentre todos esses fatores, a causa mais encontrada foi o trabalho, pois o aluno é obrigado a optar pelo trabalho em detrimento do estudo. O segundo motivo é o abandono sem qualquer justificativa, apesar de ser uma causa imprecisa e terceiro é o horário incompatível das aulas (DORE; LÜSCHER, 2011).

Lautert, Rolim e Loder (2011) investigaram das causas potenciais da retenção e da evasão no Curso de Engenharia Elétrica da UFRGS, por meio da análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas com 13 alunos retidos e da interpretação dos dados quantitativos disponíveis na Universidade. Por parte dos discentes, foram apontados: critérios de avaliação dos professores não explícitos; falta de acompanhamento do professor durante e após as aulas e não apenas com a assistência de colegas e monitores de disciplina; relação conflituosa entre professor e aluno; e, em consequência do difícil relacionamento entre professor e aluno, dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Além disso, os autores extraíram das entrevistas outros pontos cruciais: caráter teórico do Curso e falta de incentivo à prática; realização de estágios, o que implica um esforço redobrado do estudante, dado que o grande volume de trabalhos acadêmicos e falta de apoio dos professores aos alunos que trabalham; professores sem preparo para lecionar; professores rígidos; provas que não ensinam nada; horários das disciplinas são ruins; dupla jornada por excesso de atividades extraclasse; alta densidade de conteúdos em algumas disciplinas da espinha dorsal do Curso; falta de diálogo entre

professores de diferentes disciplinas, ocasionando conteúdos dados repetidamente e outros não abordados; não uniformidade nos critérios de avaliação; não preocupação do Curso com os processos de ensino-aprendizagem.

Vasconcelos e Silva (2011), ao examinarem os alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPE, nomearam que estão envolvidas no processo variáveis de ordem social e que prejudicam o desenvolvimento educacional: problemas financeiros; questões de moradia; dificuldades de compreender os assuntos em sala de aula; conciliação do trabalho com os estudos; indecisão do aluno em relação à escolha do curso, às suas habilidades ou à sua vocação; dificuldades com o conteúdo; doenças; e forma como são ministradas as disciplinas. Dentre todos os motivos, o mais presente foi a conciliação entre o horário do trabalho e os estudos e o segundo a distância entre suas residências e a universidade. As informações foram obtidas pelo conteúdo de 50 questionários aplicados a alunos que estão a mais de 5 anos no curso, ou seja, já passaram do tempo normal de 4 anos para graduação.

Na Universidade Estadual de Londrina, Rissi e Marcondes (2011) apresentaram um diagnóstico da reprovação e da retenção nos cursos de graduação. Esse estudo tomou como base o ano de 2009 e optou por um recorte do percentual de reprovação acima de 20% (vinte por cento) em cursos e disciplinas com mais de 10 alunos e não fizeram parte os resultados de retenção e reprovação nas disciplinas de dependência, estágios e TCC. A interpretação dos elementos foi predominantemente quantitativa e, após análises, concluíram que são grandes influências individuais: dificuldades pessoais de adaptação ao curso e à vida universitária; escolha precoce da profissão; formação escolar anterior ruim; dificuldades na relação ensino-aprendizagem; grande disparidade entre o ambiente escolar do ensino médio; falta de informações sobre o curso que escolheram e, conseqüentemente, não identificação com o curso e a repetência em algumas disciplinas. Entretanto, elementos internos à Universidade também contribuem e são eles: currículos desatualizados, falta de clareza no projeto pedagógico do curso, desinteresse do docente em se atualizar. Somados a estes, tem-se causas externas, tais

como a entrada no mercado de trabalho que leva à dificuldade de conciliar trabalho e estudos; qualidade do ensino da educação básica; desvalorização profissional, especialmente com os cursos de Licenciaturas.

Baggi e Lopes (2011) realizaram um estudo de caráter bibliográfico e perceberam que a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Dentre os pontos colocados pelos autores, cita-se: falta de aquisição de capital cultural durante sua vida escolar e, também, fora dos estudos; currículo escolar; professores e organização da escolar deficitárias; falta de orientação vocacional; imaturidade do estudante; casamentos não planejados e nascimento de filhos; ausência de laços afetivos na universidade; ingresso na faculdade por imposição familiar; falta de perspectiva de trabalho pós formatura; e dificuldades financeiras e necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho. Sobre essa questão financeira, Lima Junior, Ostemann e Rezende (2012) constataram que os estudantes ficam retidos por tanto mais tempo no curso quanto menos capital (econômico ou cultural) têm à sua disposição. Portanto, se o aluno enfrenta dificuldades financeiras, ele demorará mais tempo para concluir seu curso.

Através de pesquisas e consultorias sobre Ensino Superior e de material colhido na capacitação de gestores das IES, públicas e privadas, do Instituto Lobo e da Lobo & Associados Consultoria, Lobo (2012) investigou o atraso na formação universitária e concluiu que são fatores a considerar: baixa qualidade da Educação básica do Brasil; Ensino Médio não garante competências suficientes ao candidato para concorrer a uma vaga no Ensino Superior; dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso; escolha precoce da profissão, em razão da estrutura e da regulamentação do ensino brasileiro; dificuldades com a mobilidade estudantil, em IES nacionais e instituições estrangeiras; dificuldade e inviabilidade de inovar os projetos pedagógicos dos cursos, devido à rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização e reconhecimento de cursos; falta de pressão para combater a evasão, por haver a cultura de que o curso deve responder às necessidades e visão dos docentes e associações de classe e profissionais, que muitas vezes querem

uma reserva de mercado e manutenção do *status quo*; grande número de docentes despreparados para o ensino, sem formação didática e acomodados pela estabilidade e falta de valorização da carreira docente.

Medeiros et al (2013) examinaram os alunos do Curso de Administração do Campus I da UFPB e, para uma abordagem qualitativa-quantitativa, enviaram um questionário com perguntas abertas e fechadas acerca do perfil do participante, da relação com o estudo, o trabalho e a Coordenação e, de um total de 135 alunos, 53 responderam. Os autores trataram os dados pela técnica de análise categorial e averiguaram que o desempenho acadêmico foi um forte influenciador e que há menor desistência quanto melhor for desempenho. No geral, os alunos estão envolvidos com várias atividades em paralelo ao curso, porque querem alcançar a independência financeira e o apoio familiar, mas outras agentes podem ser elencados para o atraso na formação desses estudantes: falta de didática dos docentes com uso de métodos inadequados e dificuldade de relacionamento com os alunos; falta de afinidade com determinada área e relacionado a isso a deficiência do ensino de base; falta de tempo para estudar fora da sala de aula e dificuldades para frequentar; horários das disciplinas inadequados; falta de informações sobre prazos, resoluções e datas limites; e falta de tempo para se dedicar aos estudos, pela necessidade de trabalhar ou por estar frequentando outro curso. Quanto às disciplinas em si, são motivos: as reprovações em disciplinas que são pré-requisitos e a falta de vagas em disciplinas de grande procura, uma vez que, *a priori*, as vagas são dos alunos “bloqueados”, restando as vagas remanescentes para os repetentes; o choque de horários de disciplinas, já que as disciplinas são ofertadas visando o aluno bloqueado, o que pode ocasionar dificuldades para os alunos desperiodizados por reprovação ou dispensa de disciplina; o Trabalho de Conclusão de Curso, visto que muitos alunos apresentam dificuldades para encontrar orientador, problemas no processo de orientação em si, dificuldade da construção do TCC e a vontade de fazer um trabalho muito bom, precisando de maior tempo para elaboração deste.

Ao considerarem o curso de Engenharia Mecânica da UFCG, Lima et al (2013) realizaram um diagnóstico inicial de cada disciplina do curso quanto à

reprovação (número de reprovações e trancamentos) e a retenção (número de alunos com duas ou mais reprovações), a partir de dados cedidos pela Universidade, e diagnosticaram que o principal problema dos alunos é a reprovação em disciplinas, e mais, que a maior ocorrência de retenção é no ciclo básico do curso, que é o período de amadurecimento e de ambientação à nova vida na instituição, e que podem estar contribuindo significativamente para a evasão. Ainda na área de engenharia, Rocha et al (2013) avaliaram as informações da base de dados do curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Bahia, campus de Vitória da Conquista, de 2006 a 2012 e realizaram entrevistas com o coordenador do curso de Engenharia Elétrica e com a coordenação pedagógica da instituição. Por fim, concluíram que são graves motivações: problemas familiares diversos; problemas psicológicos advindos de brigas familiares que desestimulam o aluno; problemas financeiros; indecisão sobre qual curso fazer; alta exigência nas disciplinas de cálculo e física; fraco trabalho pedagógico institucional; e falta de conhecimentos básicos mínimos associada a falhas das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva da inevitabilidade de tratar do tema retenção e evasão, em 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha, aprovou o Projeto do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes por meio da Resolução nº 178/2014. O documento enumerou as causas de evasão dos estudantes mais frequentes com vistas a facilitar o planejamento estratégico de intervenção do Instituto. Primeiramente, sublinhou os aspectos individuais do estudante: adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; escolha precoce da profissão; formação escolar anterior; informação a respeito do curso; participação e envolvimento em atividades acadêmicas; questões de saúde do estudante ou de familiar; e questões financeiras do estudante ou da família. Com relação à instituição, são condições internas a considerar: infraestrutura; currículo carente de atualização, estrutura e flexibilidade; falta de cultura de valorização e identidade institucional; carência de programas institucionais para os estudantes; falta de formação continuada dos servidores; deficiência na gestão

administrativa, financeira e didático-pedagógico da Instituição; e deficiência do processo de seleção dos estudantes. Outrossim, são fatores externos à instituição: dificuldades financeiras do estudante; questões inerentes à futura profissão; avanços tecnológicos, econômicos e sociais; conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos do curso; qualidade da escola de ensino fundamental ou médio de origem do estudante; questões financeiras da instituição; reconhecimento social do curso; e valorização da profissão (IF FARROUPILHA; 2014).

No âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, Gomes et al (2010) preparou um estudo documental sobre os cursos do Centro de Ciências de Saúde, no qual analisaram os processos de desligamento de alunos ocorridos entre 2002/1 e 2007/1. Os cursos de Farmácia e Enfermagem foram aqueles com maior índice de evasão e, de acordo com os autores, ocorreu devido ao fato dos alunos não saberem escolher a profissão a seguir e pela visão negativa do mercado de trabalho e da profissão. Por outro lado, os cursos de Odontologia e Medicina apresentaram índices baixos de evasão, por serem profissões altamente valorizadas e bem reconhecidas socialmente, gerando expectativas de altos salários, emprego garantido, inteligência elevada, dificuldade nos estudos e riqueza.

Sales Junior (2013) realizou uma análise estatística com dados de origem secundária obtidos do sistema acadêmico e nos diversos órgãos da UFES, com objetivo de encontrar os fatores que levam estudantes de cursos de graduação presencial da UFES a evadir ou permanecer em seus cursos. O autor investigou os ingressantes por vestibular entre 2006 e 2011 e que se formaram ou evadiram da instituição entre 2007 e o primeiro semestre de 2012 e identificou que os alunos são influenciados por fatores anteriores ao ingresso e fatores referentes a experiências socioacadêmicas, tais como: desempenho acadêmico; sistema de cotas (cotista ou não); região de origem; meio de comunicação que utiliza para se informar; participação em pesquisa; assistência estudantil; participação em estágio; e número de reprovações em disciplinas.

Ainda com o foco voltado aos cursos de graduação presencial da UFES, Pereira (2013) procurou compreender o fenômeno da retenção discente. Os dados necessários foram obtidos pelos sistemas de informação utilizados pela UFES e foi adotada uma abordagem predominantemente quantitativa e com emprego de técnicas estatísticas para análise das informações. Assim sendo, o autor se deparou com questões chaves como: coeficiente de rendimento acumulado, número de reprovações, relação candidato/vaga do vestibular, área do conhecimento em Artes, Ciências Exatas ou Humanas e Naturais, desempenho na segunda etapa do vestibular e trancamento de curso.

Sob a influência da pesquisa realizada por Sales Junior (2013) sobre os motivos que interferem na decisão do aluno da UFES de evadir-se, Alencar (2014) estudou os cursos de graduação em Administração Diurno, Administração Noturno, Ciências Contábeis Noturno e Ciências Contábeis Vespertino da UFES. A autora utilizou metodologia de pesquisa mista (qualitativa e quantitativa) e realizou entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos Colegiados dos quatro cursos, bem como aplicação do questionário semiaberto a 95 alunos, por telefone, via internet ou presencial. As entrevistas de alunos evadidos e coordenadores revelaram que o ponto crítico da evasão é entre o 2º e 5º semestre e discerniu como motivos: necessidade de trabalhar enquanto frequentava o curso; descoberta de novos interesses; a incompatibilidade entre os horários do trabalho e do curso; escolha da carreira profissional ainda muito jovem; e falta de orientação aos alunos sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, etc. e deficiências na comunicação institucional.

Por último, o estudo de Pereira et al (2014), que revelou o perfil geral dos alunos retidos dos cursos de graduação presencial da UFES, corroborou que os principais fatores da retenção discente são: compromissos profissionais, realização de estágios, dificuldades nas disciplinas do início do curso, realização de intercâmbios, desmotivação com as disciplinas. A maior propensão à retenção é dos alunos que obtiveram baixo desempenho no vestibular e dos alunos que estudaram em escolas públicas no ensino fundamental e médio.

A seguir, apresenta-se o quadro 2.2.2, que resume as principais causas que foram citadas pelos autores referenciados acima e mostra que são muitos os fatores que podem motivar o aluno a ficar retido e, por fim, abandonar o curso definitivamente.

Quadro 2.2.2. Resumo das principais causas de retenção e evasão apontadas em estudos brasileiros anteriores

Motivos Individuais (Próprio Estudante)	Referência
Desempenho Acadêmico	Andifes (1997); Cardoso (2008); Cislacchi (2008); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Adachi (2009); Macedo Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Dore e Lüscher (2011); Medeiros et al (2013); IF Farroupilha (2014); Sales Junior (2013); Pereira (2013).
Escolha precoce da profissão: imaturidade e/ou decepção	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Dore e Lüscher (2011); Rissi e Marcondes (2011); Baggi e Lopes (2011); Lobo (2012); IF Farroupilha (2014); Alencar (2014).
Dificuldades de adaptação à vida universitária	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Campello e Lins (2008); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Carvalho et al (2010); Dore e Lüscher (2011); Rissi e Marcondes (2011); Lobo (2012); Lima et al (2013); IF Farroupilha (2014).
Desmotivação com curso ou profissão: por falta de conhecimento prévio e/ou baixo prestígio social	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Silva Filho et al (2007); Cardoso (2008); Cislacchi (2008); Adachi (2009); Carvalho et al (2010); Dore e Lüscher (2011); Rissi e Marcondes (2011); IF Farroupilha (2014).
Indecisão ou escolha pela segunda opção de curso	Andifes (1997); Silva Filho et al (2007); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Brissac (2009); Vasconcelos e Silva (2011); Medeiros et al (2013); Rocha et al (2013); Gomes et al (2010).
Trabalho ou estágio (Incompatibilidade entre a vida acadêmica e o horário de trabalho)	Andifes (1997); Correa e Noronha (2004); Cardoso (2008); Campello e Lins (2008); Cislacchi (2008); Adachi (2009); Dore e Lüscher (2011); Lautert, Rolim e Loder (2011); Vasconcelos e Silva (2011); Rissi e Marcondes (2011); Medeiros et al (2013); IF Farroupilha (2014); Alencar (2014); Pereira et al (2014).
Falta de integração acadêmica ou compromisso com a Instituição	Rios, Santos e Lima (2003); Silva Filho et al (2007); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Macedo Bergamo, Giuliani e Galli (2011); IF Farroupilha (2014).
Falta de integração social (isolamento)	Dias, Cerqueira e Lins (2009); Dore e Lüscher (2011); Baggi e Lopes (2011); Macedo Bergamo, Giuliani e Galli (2011).
Motivos Institucionais e/ou Relacionados ao Curso	Referência
Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse dos professores e falta de aperfeiçoamento	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Correa e Noronha (2004); Cislacchi (2008); Rissi e Marcondes (2011); Freitas e Silva (2011); Lautert, Rolim e Loder (2011); Vasconcelos e Silva (2011); Lobo (2012); Medeiros et al (2013).
Falta de infraestrutura	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Cislacchi (2008); Freitas e Silva (2011); Dore e Lüscher (2011); IF Farroupilha (2014).
Alto número de reprovações em algumas disciplinas, principalmente do ciclo básico	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Correa e Noronha (2004); Campello e Lins (2008); Cislacchi (2008); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Rissi e Marcondes (2011); Medeiros et al (2013); Lima et al (2013); Sales Junior (2013); Pereira (2013).

(continua)

Motivos Institucionais e/ou Relacionados ao Curso	Referência
Deficiências na gestão administrativa: atuação do Colegiado, procedimentos, prazos e normas	Rios, Santos e Lima (2003); Cislighi (2008); Dore e Lüscher (2011); Lautert, Rolim e Loder (2011); Lobo (2012); Medeiros et al (2013); Rocha et al (2013); IF Farroupilha (2014); Alencar (2014).
Curso com nota de corte baixa ou pouca concorrência	Rios, Santos e Lima (2003); Cardoso (2008); Adachi (2009); Brissac (2009); Pereira (2013); Pereira et al (2014).
Motivos Socioculturais e Econômicos	Referência
Falta de base: formação básica deficiente e disparidade entre o Ensino Médio e a Universidade	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Cardoso (2008); Campello e Lins (2008); Cislighi (2008); Adachi (2009); Carvalho et al (2010); Freitas e Silva (2011); Dore e Lüscher (2011); Vasconcelos e Silva (2011); Rissi e Marcondes (2011); Baggi e Lopes (2011); Lobo (2012); Medeiros et al (2013); Rocha et al (2013); IF Farroupilha (2014); Pereira et al (2014).
Dificuldades financeiras do estudante	Andifes (1997); Silva Filho et al (2007); Cardoso (2008); Cislighi (2008); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Macedo Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Vasconcelos e Silva (2011); Baggi e Lopes (2011); Lima Junior, Ostemann e Rezende (2012); Medeiros et al (2013); Rocha et al (2013); IF Farroupilha (2014).
Mercado de trabalho: pouco atraente, por desvalorização da profissão, baixo prestígio social do curso escolhido ou baixa empregabilidade	Andifes (1997); Rios, Santos e Lima (2003); Cislighi (2008); Dias, Cerqueira e Lins (2009); Carvalho et al (2010); Dore e Lüscher (2011); Rissi e Marcondes (2011); Baggi e Lopes (2011); IF Farroupilha (2014); Gomes et al (2010).

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, é oportuno dizer que as possíveis causas interagem entre si e pode existir uma cadeia de causalidade entre elas e não apenas uma causalidade direta (PEREIRA ET AL, 2014). Estudar essas razões é um tanto quanto complicado ou, até mesmo, impossível sem o auxílio de métodos e modelos. Para facilitar a compreensão por parte de administradores, docentes e gestores acadêmicos, estudiosos criaram modelos teóricos específicos para as relações que envolvem abandono e permanência no ensino superior e esse é o próximo tópico do presente trabalho.

2.3 MODELOS TEÓRICOS DE RETENÇÃO E EVASÃO

No final da Segunda Guerra Mundial, existia grande necessidade de recursos humanos com formação de nível superior para atender as crescentes demandas de uma sociedade que se industrializava e buscava permanentemente por avanços tecnológicos. (CISLAGHI, 2008). Assim, a partir

dos anos 50, houve nos Estados Unidos uma expansão no número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, cresceu o número de universitários.

Logo nos anos 60, apareceram os reflexos do alargamento do acesso ao ensino e as instituições necessitaram lidar com diversos problemas relacionados à necessidade de convivência dos estudantes. Pela facilidade de acesso houve uma maior diversidade socioeconômica, cultural e étnica dentro do campus e isso gerou insatisfação de alguns grupos com aspectos políticos e funcionais da vida acadêmica. Esse conjunto de fatores contribuiu para que os alunos apresentassem dificuldades de permanecer nas Instituições e, assim, crescessem os índices de evasão. Foi nesse contexto que muitos pesquisadores despertaram para tentar entender o abandono. Com isso, um grande volume de estudos científicos começou a ser produzido.

No início dos anos 70, William G. Spady publicou estudos analítico-exploratórios e empiricamente embasados e apresentou um modelo que explicava a concepção da permanência e evasão estudantis. Logo em seguida, vieram Tinto, Bean e Metzner, Pascarella e tantos outros, que propuseram os mais diversos modelos. Todas essas pesquisas serviram como indicadores para que as universidades criassem políticas com o propósito de manter o vínculo com o estudante e evitar sua perda definitiva. Segundo Cislighi (2008), as instituições se esforçaram para matricular os estudantes mediante critérios quantitativos e qualitativos e aprimorar as condições de permanência, prestando auxílio financeiro, oferecendo serviços de suporte aos estudantes, atentando para o desenvolvimento de currículos etc.

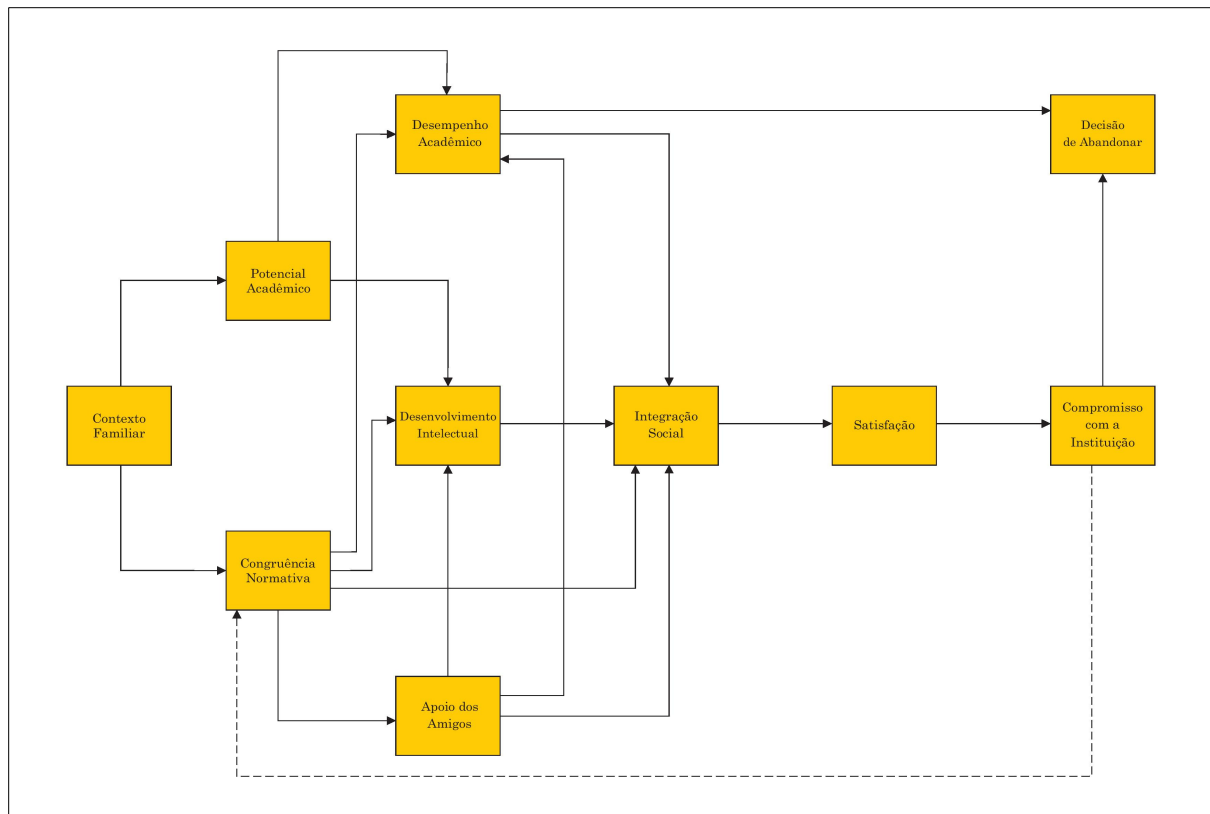
Isto posto, iniciar-se-á o detalhamento de trabalhos de pesquisadores importantes e influentes no estudo do processo de permanência, evasão e retenção do estudante de Ensino Superior. As obras serão levantadas em ordem cronológica da primeira publicação relevante do autor sobre o tema.

2.3.1 Teoria do Processo de Abandono de Spady

A primeira teoria de destaque sobre abandono e permanência discente no Ensino Superior foi apresentada por Spady, em 1970. Seu modelo teórico buscou sistematizar as relações estudantis, analisar as variáveis associadas à desistência e aprofundar em influências, expectativas e demandas de fontes variadas, como os próprios cursos, docentes, gestores e colegas (SPADY, 1970). Para Spady (1970), dentro do sistema acadêmico, os cinco principais fatores que regem as decisões do aluno são: desempenho acadêmico, pois as notas são a forma mais visível de seu reconhecimento; desempenho intelectual, que são as recompensas intrínsecas do sistema; a congruência normativa, que ocorre quando as atitudes, os interesses e a personalidade são compatíveis com os atributos e as influências do ambiente institucional; o apoio dos amigos, que é o estabelecimento de relações estreitas com os outros indivíduos que compõem o sistema em uma forma de afiliação coletiva; e a integração social do estudante.

A integração social, como pode se observar no modelo da Figura 2.3.1.1, é diretamente influenciada pelos outros quatro elementos. Para explicar esse processo, o autor recorreu à Teoria do Suicídio de Durkheim e fez um comparativo entre o suicídio e o abandono dos estudos como formas de rejeição da vida social. Spady (1970) afirmou que a falta de integração social pode ocasionar a quebra dos laços com o sistema social estudantil, dado que sustentar um compromisso com a Instituição requer o sentimento de fazer parte e se sentir recompensado positivamente. O aluno precisa de uma interação consistente e uma sensação de compatibilidade com o sistema social universitário. É esse grau de integração com o sistema educacional que vai determinar seu grau de satisfação e seu compromisso em relação à Instituição. Quanto mais integrado, maiores são as chances de persistência do aluno e que ele se forme no tempo ideal. Por outra via, se isolado, tende a se desligar definitivamente do curso. Assim, Spady (1971) presumiu que os alunos cujos atributos lhe permitam se adaptar mais facilmente a essas influências vão estar integrados de um modo geral, seja com os colegas estudantes, os membros do corpo docente ou os funcionários.

Figura 2.3.1.1. Modelo Sociológico Explicativo do Processo de Abandono de Spady (1970)



Fonte: Spady (1970). Tradução da autora

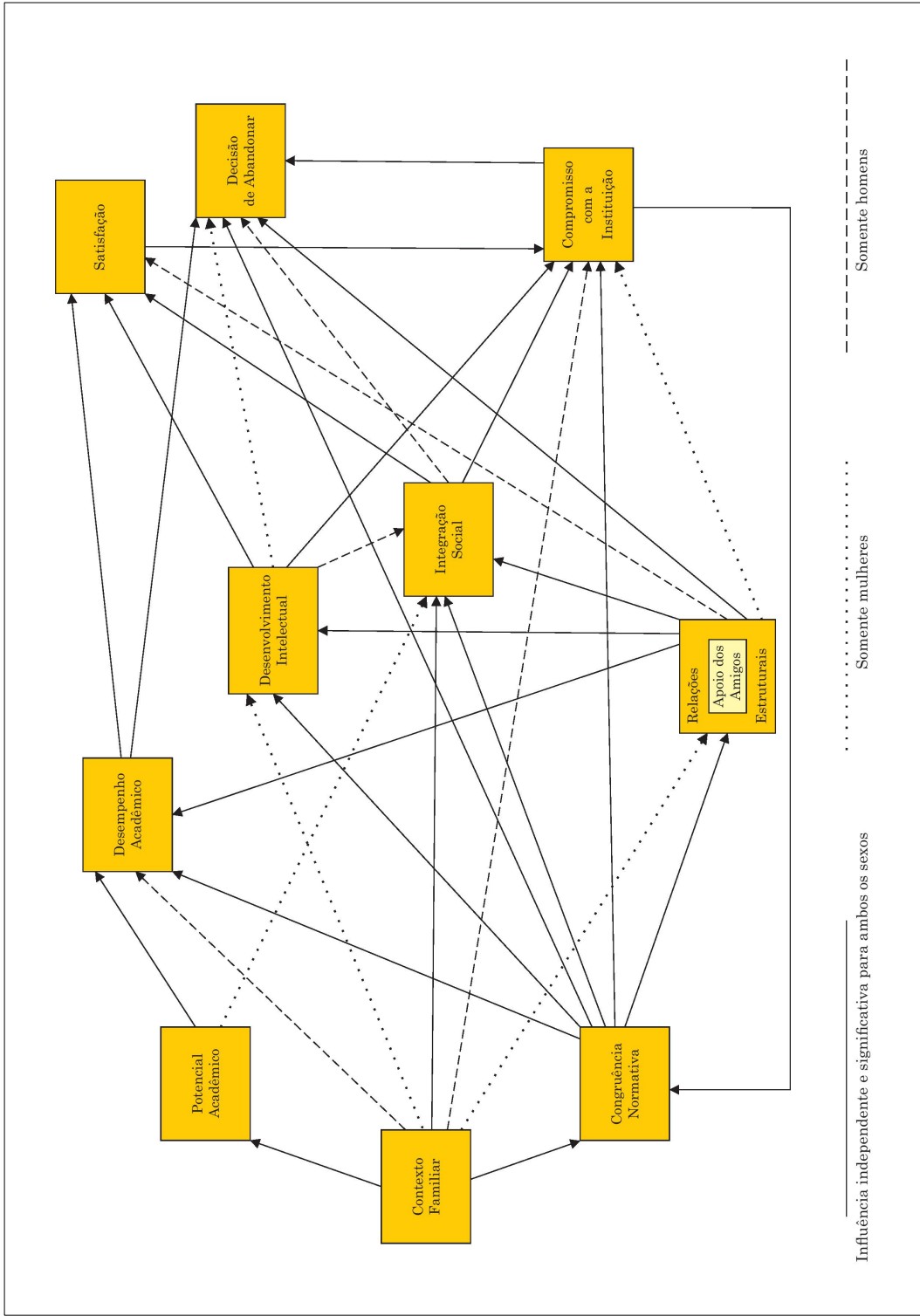
Continuando sua pesquisa, Spady testou empiricamente a sua teoria em 683 alunos iniciantes da graduação na Universidade de Chicago em 1971 e aprofundou na análise das influências ambientais e sociais do desgaste do aluno. Como resultado, autor revisou o modelo e acrescentou diferenciações baseadas nos gêneros, assinalando relações exclusivamente para homens, outras somente para mulheres e aquelas que se dariam para ambos os sexos de forma idêntica (Figura 2.3.1.2).

Por esse modelo longitudinal sociológico, Spady (1971) mostrou que a decisão de abandono de curto prazo é largamente influenciada por critérios de desempenho extrínsecos entre os homens, mas nem tanto para as mulheres, e que as relações estruturais facilitam o desenvolvimento intelectual das mulheres mais fortemente. Conquanto, o desempenho acadêmico formal é fator dominante no desgaste de alunos de ambos os sexos.

Em resumo, cada aluno tem um padrão definido de disposições, interesses, expectativas, objetivos e valores moldados por seus antecedentes familiares e experiências do Ensino Médio e esse conjunto de elementos pode

comprometer a sua capacidade total de se influenciar e de absorver as pressões desse novo ambiente (SPADY, 1971). Finalizando, Spady (1971) estabeleceu que a chave da sobrevivência a longo prazo é ter a capacidade de produzir bons resultados por um período de tempo prolongado e que esse sacrifício deve ser parte natural do trabalho acadêmico do aluno.

Figura 2.3.1.2. Modelo Empírico do Processo de Abandono da Graduação de Spady (1971)



Fonte: Spady (1971). Tradução da autora

2.3.2 Teoria de Integração do Estudante de Tinto

O americano Vincent Tinto, também, estudou a permanência prolongada e a evasão e, em 1975, apresentou o Modelo Longitudinal de Integração do Estudante. Sua teoria explicou os aspectos que geram o desgaste do aluno e foi a primeira a estabelecer ligações explícitas entre o ambiente, que são os sistemas acadêmicos e sociais da instituição, e os indivíduos (TINTO, 2012).

Tinto (1975) se sustentou em dois importantes pilares. O primeiro é na psicologia social, especificamente na Teoria do Suicídio de Durkheim, assim como Spady (1970, 1971). O segundo é no campo da economia da educação, ao trabalhar a noção de custo-benefício.

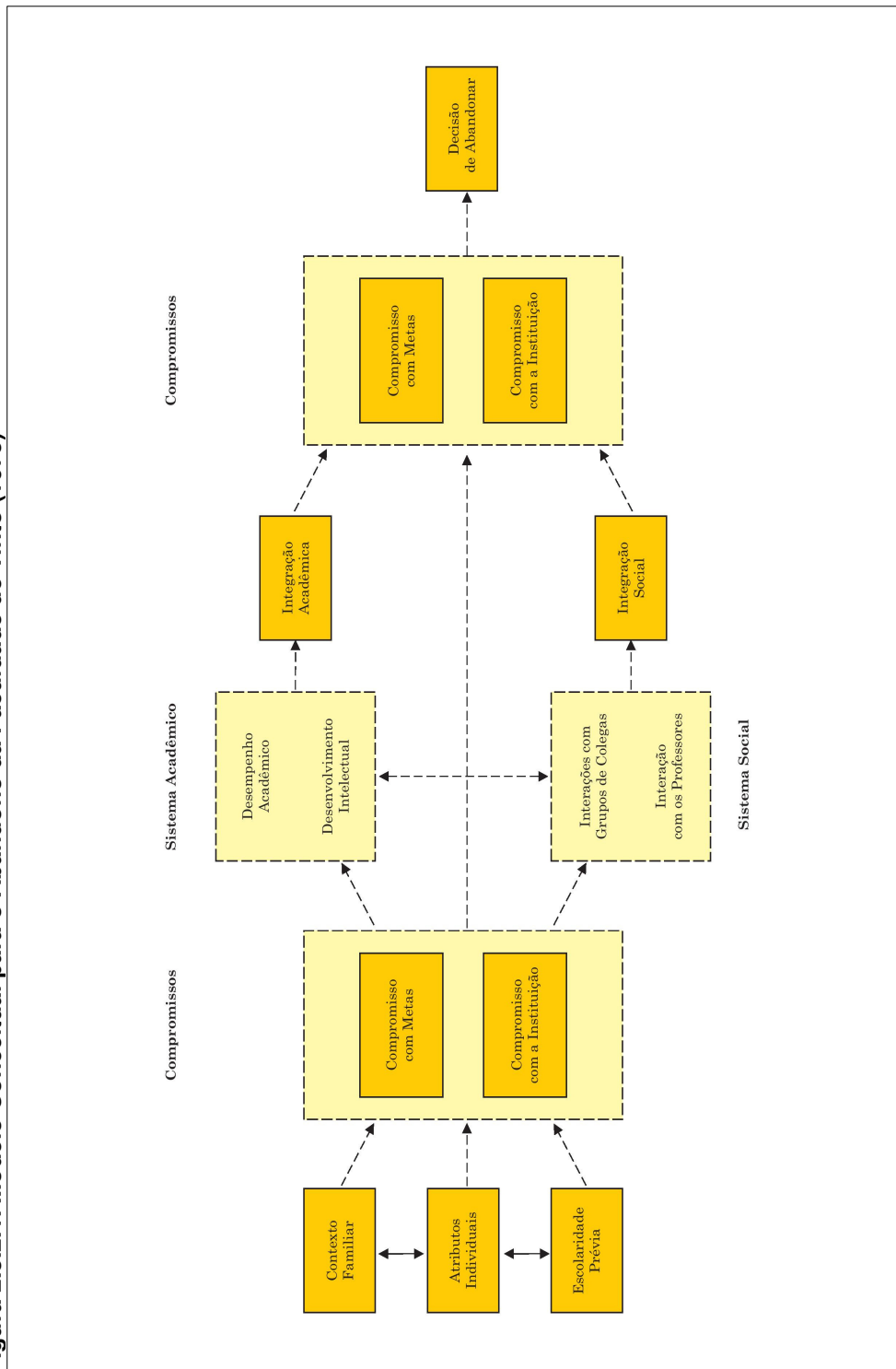
Quanto à teoria do suicídio aplicada ao abandono, Tinto (1975) esclareceu que a universidade é como um sistema social, com seu próprio valor e estruturas sociais e, portanto, pode-se tratar a decisão do aluno de sair desse sistema de maneira análoga à decisão de um indivíduo de se suicidar. Enfim, a falta de integração no sistema social da faculdade acarreta um grau baixo de compromisso e aumenta a probabilidade o indivíduo desistir da faculdade (TINTO, 1975). Portanto, Tinto decretou que a forma como o estudante está inserido na comunidade universitária influencia diretamente na sua permanência na Instituição.

Pelo pilar do custo-benefício, Tinto (1975) expôs a forma como as decisões individuais de investimento em atividades educativas são analisadas pelo aluno. Por esse pensamento, cada um tende a ponderar seu esforço em se dedicar aos estudos, considerando seu tempo, seus recursos, sua abdicação de outras atividades e seu desgaste, isto é, verifica tudo que foi investido no seu estudo e conclui se houve benefício ou não. Se os custos forem maiores que os benefícios, o aluno tende a desanimar e desistir do curso. Nesse sentido, Adachi (2009) coloca que, para Tinto, a evasão ocorre se o indivíduo não está integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou se ele entende que o empreendimento educacional não é vantajoso.

Dessa forma, Tinto (1975) criou um processo longitudinal de interação entre os

sistemas acadêmicos e sociais (Figura 2.3.2.1), pelo qual as experiências do indivíduo são medidas por meio de sua integração normativa e estrutural e são sopesados seu objetivo e seu compromisso com a Instituição. A forma como ocorre a interação desses fatores leva à persistência ou a diferentes formas de abandono.

Figura 2.3.2.1. Modelo Conceitual para o Abandono da Faculdade de Tinto (1975)



Fonte: Tinto (1975). Tradução da autora

Tinto (1975), ademais, identificou que os indivíduos entram na Instituição com

uma variedade de atributos, como sexo, raça, habilidades, experiências pré-universitárias e origens da família (por exemplo, status social e valores). Cada um desses fatores tem impacto direto e indireto sobre o desempenho do estudante e, mais importante, influencia o desenvolvimento do compromisso com o ambiente universitário.

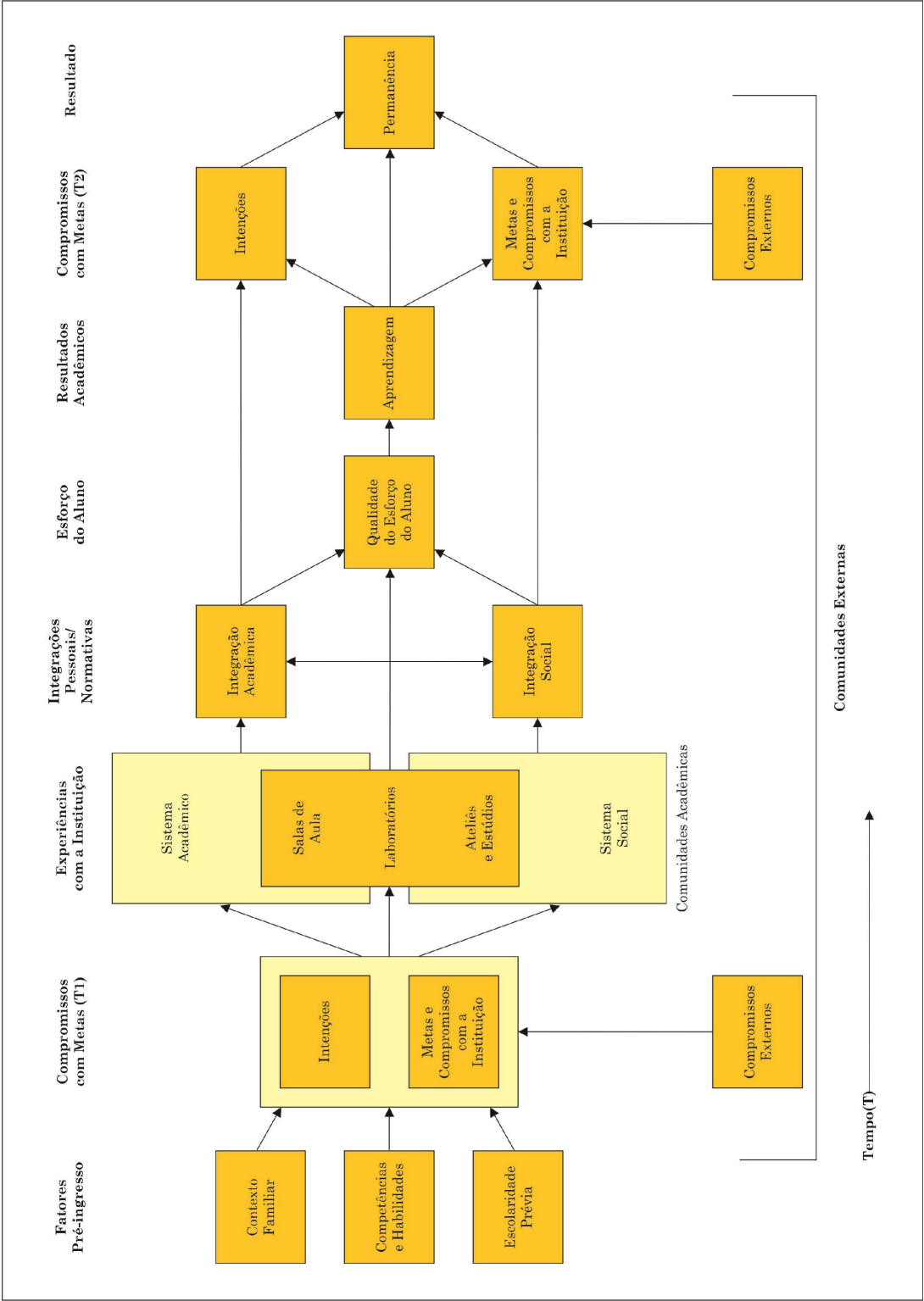
Uma intensa integração social do aluno com os professores pode contribuir tanto para a melhor integração com os colegas como para aumentar o nível de integração acadêmica (CISLAGHI, 2008). Logo, a boa conexão estudante-docente-instituição leva a um maior comprometimento com o Curso e com a Instituição, de maneira que o estudante se sente totalmente inserido e envolvido no próprio processo de formação, e “em última análise, é a interação entre o compromisso do indivíduo para a meta de conclusão da faculdade e seu compromisso com a Instituição que determina se o indivíduo vai abandonar ou não a faculdade” (TINTO, 1975, p. 96).

Em seu modelo mais recente (Figura 2.3.2.2), Tinto (1997) realizou um estudo na Seattle Central Community College, no qual explorou as salas de aula como centro da estrutura educacional das instituições de ensino superior, através do uso de comunidades de aprendizagem e da adoção de estratégias de pedagogia colaborativa. O autor entendeu que a sala de aula pode ser o único lugar onde alunos e professores se encontram e é o local em que há o encontro do fator social com o acadêmico. O envolvimento ou a integração acadêmica e social deve ocorrer na sala de aula, pois nenhum outro local das universidades o envolvimento é mais importante do que nas salas de aula e nos laboratórios (TINTO, 2006). Assim, a Instituição não pode se preocupar apenas com o ensino do conteúdo, mas deve promover ambientes de aprendizagem.

Tinto (1997) concluiu que a participação em um grupo de aprendizagem colaborativa, ou seja, em um pequeno grupo de estudos com os colegas, auxilia o aluno a se envolver mais amplamente na vida acadêmica da instituição. Sendo assim, são capazes de atender às necessidades sociais e acadêmicas, sem ter que sacrificar uma, por priorizar a outra. Sempre que os

estudantes estão envolvidos em tarefas com seus colegas, eles aprendem mais e, conseqüentemente, tendem a persistir no objetivo de se graduar, haja vista que encontram um apoio personalizado por meio das interações que ocorrem dentro desses grupos (TINTO, 2006).

Figura 2.3.2.2. Modelo proposto para interligar salas de aula, aprendizagem e permanência de Tinto (1997)



Fonte: Tinto (1997). Tradução da autora.

Nessa remodelagem resultado de intenso trabalho de aperfeiçoamento, Tinto (1997) colocou de um lado a estrutura educacional de atividades em sala de aula, o envolvimento do aluno e a qualidade do esforço do aluno e, do outro lado, a qualidade do esforço do aluno, a aprendizagem e a persistência. Esse conjunto o autor chamou de integração social e acadêmica, que emerge do envolvimento com outros os estudantes e os membros da instituição. Portanto, como enfatizado por Cislighi (2008), a integração social e acadêmica ganhou novo alcance e passaram a ser componentes cruciais na aprendizagem.

Tinto (1997) manteve as características individuais, os aspectos familiares e as experiências escolares anteriores, mas trouxe, além do ambiente de aprendizagem nas salas de aula como um conceito de comunidade de aprendizagem, um novo fator decisivo para a permanência do aluno: a qualidade do esforço do aluno. Para o autor, os estudantes são capazes de fazer amigos e aprender ao mesmo tempo e colocam mais esforço nas atividades educacionais que lhes permita superar as dificuldades acadêmico-sociais. Esse maior esforço melhora a aprendizagem e aumenta a persistência, pois, quanto mais os alunos estão envolvidos acadêmica e socialmente em experiências de aprendizagem comuns que os unem com os seus colegas, maior é a satisfação em se envolver na sua própria aprendizagem e em investir tempo e energia necessários para aprender (TINTO, 1997). Cislighi (2008) apresenta esse processo como um círculo virtuoso, em que a satisfação nas interações gera um aumento na qualidade do esforço feito (tempo e energia gastos), que melhora os resultados nas esferas social e acadêmica simultaneamente, o que reforça o sentimento de satisfação.

A qualidade do esforço é um ponto extremamente forte e traduz o grau de envolvimento acadêmico e social do estudante. Quanto mais alto é esse grau de envolvimento, maior será sua dedicação para realizar as atividades acadêmicas. Todavia, “é preciso que as universidades façam mais do que simplesmente criar serviços. Devem estabelecer condições que permitam aos estudantes encontrar suporte acadêmico e social, obter feedback sobre o seu trabalho e se envolver ativamente com outros estudantes” (TINTO, 2006, p. 13). Isso é válido, porque os alunos são mais propensos a ter sucesso

acadêmico em cursos que avaliam seu desempenho e lhe dão retorno, de forma que possam ajustar seu desenvolvimento (ALENCAR, 2014). Dessa forma, Tinto (2006) assinala que são as condições necessárias para a promoção da aprendizagem: um ambiente que mantém grandes expectativas para aprendizagem e aconselha claramente todos os alunos sobre o esperado para o seu sucesso; apoio acadêmico, social e financeiro acessíveis para a transição no primeiro ano de estudos; feedback ao estudante sobre a sua aprendizagem; e ambientes que envolvam o alunado, de modo a aumentarem o tempo de tarefa, melhorar a qualidade do esforço e fazer crescer a persistência e o aprendizado. Alencar (2014) concluiu que, na opinião do autor, a instituição deve fornecer um caminho coerente até o egresso do aluno e as habilidades aprendidas serão levadas para toda a vida.

Outro ponto levantado pelos estudos de Tinto (2006, 2012) foi o empenho do corpo docente para melhorar a permanência do alunado. Tinto (2006) destacou que a colaboração entre os docentes é necessária para propiciar uma estrutura acadêmica benéfica e, para que as comunidades de aprendizagem tenham sucesso, os professores devem trabalhar juntos e proporcionar uma aprendizagem compartilhada, uma vez que a comunidade de aprendizagem deve ser multidisciplinar. As ações do corpo docente, especialmente na sala de aula, são a chave para que os esforços institucionais melhorem os índices de êxito dos alunos (TINTO, 2012).

Entretanto, o autor ressalta que aumentar a persistência dos alunos não é prioridade do corpo docente e que os professores pensam em auxiliar, mas só se em troca puderem alcançar benefícios para melhoria da sua carreira. Além do mais, Tinto (2012) alertou que as universidades são organizadas em torno dos interesses do corpo docente e não para a aprendizagem do aluno. Dessa maneira, o sucesso do aluno é tratado como um problema apenas relativo a assuntos estudantis e não é abraçado pelo corpo docente e seus “programas continuam a sentar-se à margem da vida acadêmica” (TINTO, 2012, p. 7). Para tanto, tem-se o desafio de rescindir com as visões tradicionais de trabalho do corpo docente e exigir o envolvimento dos professores. A visão de que o abandono era um fracasso somente do aluno e não da instituição, o que Tinto

(2006, 2012) chamou de “culpar a vítima”, era comum. Todavia, Tinto (1975, 1997, 2006, 2012) estudou a permanência e o abandono do ensino superior pela ótica da Psicologia e da Economia da Educação e mudou esse pensamento. O autor, então, mostrou que não conseguir concluir o curso não era reflexo de incapacidade, desmotivação e/ou falta de atributos do aluno, mas de uma série de variáveis independentes, dentro os quais estão: contexto familiar, status socioeconômico, escolaridade anterior, condições fornecidas pela instituição, etc. Se todos esses fatores contribuírem para a integração social e acadêmica do aluno, maior será seu envolvimento com o curso, colegas e professores e colegas e, conseqüentemente, maior a probabilidade de sucesso acadêmico.

2.3.3. Outros modelos teóricos importantes na literatura

Teoria de Desgaste do Estudante Não Tradicional de Bean e Metzner

Diferentemente de Tinto e Spady, Bean (1980) não se influenciou pela teoria do suicídio de Durkheim. O autor investigou as causas determinantes para o desgaste do aluno e se fundamentou em conceitos de estudos organizacionais sobre os trabalhadores, rotatividade dos empregados e abandono do emprego, por entender que ambos deixam de se relacionar com as instituições por razões semelhantes. Em tal empreitada, Bean (1980) aplicou um questionário a 1.171 calouros universitários e encontrou que o compromisso institucional é a primeira variável a influenciar o abandono. Esta descoberta, uma das mais importantes no estudo, coincidiu com os estudos anteriores de Spady (1970) e de Tinto (1975).

O autor, assim como Spady (1971), apresentou diferenciações entre homens e mulheres. Bean (1980) conclui que os homens e as mulheres deixam universidades por motivos diferentes e qualquer programa destinado a reduzir o desgaste do estudante deve levar em conta essas diferenças. Satisfação foi variável interveniente significativa para as mulheres, mas não estava relacionada com compromisso institucional para os homens. Não obstante,

qualidade institucional e oportunidade de transferência foram as duas variáveis mais importantes que influenciam compromisso institucional para ambos os sexos. O modelo proposto completo continha a variável dependente, de abandono; as variáveis intervenientes, satisfação e compromisso institucional; os determinantes organizacionais; e as variáveis de base ou de fundo, características pré-ingresso (BEAN, 1980).

Em 1987, Bean e Metzner se aprofundaram nesse estudo e chegaram a um modelo conceitual de desgaste de estudantes não tradicionais, ou seja, estudantes em tempo parcial ou de meio expediente. Os resultados sugeriram que esses alunos abandonam a faculdade por razões acadêmicas ou porque não estavam comprometidos com a frequentar a instituição, mas as suas razões para sair não estavam relacionadas a fatores sociais. Assim, a característica que define o estudante não-tradicional é a falta de integração social com a instituição, (BEAN; METZNER, 1987).

Concluindo que o abandono ocorria em uma função do desempenho acadêmico e do compromisso com a instituição, Bean e Metzner (1987) identificaram satisfação e oportunidade de transferência como fatores preditivos e, indiretamente, assiduidade, desempenho acadêmico, idade e etnia. Como solução sugeriram a criação de uma identidade institucional e aumentar o apego psicológico do aluno, além de aconselhamento de carreira. Bean e Metzner (1987) ainda pontuaram que, para os alunos não tradicionais, há uma grande variedade de fatores competem com a vida acadêmica, nos quais eles gastam tempo e energia que poderiam ser dedicados aos estudos. Para ajudar esses alunos, seria muito importante um aconselhamento individual das opções pessoais, motivação, aptidão acadêmica e recursos institucionais.

Freitas (2009) resumiu esse modelo como um estudo dos atributos das organizações educacionais e da estrutura de recompensa e o modo como que eles afetam a satisfação e a persistência dos estudantes. E Cabrera et al (1992) colocaram que um grande ponto diferencial deste Modelo de Desgaste do Estudante foi identificar a adequação institucional do aluno, enfatizar o papel

dos fatores externos nas atitudes e decisões e colocar os tipos de universitários como uma variável de desfecho dos processos sócio-psicológicos. Enquanto isso, o Modelo de Integração do Estudante de Tinto se referiu ao compromisso do estudante com a Instituição e captou o desempenho acadêmico como um indicador de integração acadêmica.

Teoria de Desgaste do Aluno de Pascarella

Fundamentado em Tinto (1975) e com apoio de seu colega Patrick T. Terenzini, Ernest T. Pascarella (1980) construiu uma proposta de abordagem psicológica e envolveu as interações do aluno com a Instituição e o ambiente universitário, já que o ambiente institucional age fortemente na forma como os estudantes estabelecem suas interações.

No Modelo de Desgaste do Aluno, Pascarella (1980) estudou os contatos informais extraclasse da relação aluno e professor e os resultados desse processo acadêmico na persistência estudantil, de modo que comprovou associação significativa entre a intensidade e a qualidade no relacionamento aluno-professor. Além disso, apontou como fatores de incentivo ao abandono: as condições do estudante antes do ingresso, suas atitudes em relação à faculdade, seu desempenho acadêmico, intelectual e desenvolvimento pessoal, e sua persistência institucional.

Cislaghi (2008) classificou os elementos de estudo de Pascarella em três grupos de variáveis independentes: nível de contato informal entre estudante e professor; outras experiências universitárias (convívio em sala de aula e fora dela); e resultados educacionais (desempenho em notas, crescimento intelectual e pessoal, integração). Entretanto, Pascarella (1980) concluiu que apenas as variáveis relativas aos resultados educacionais são agentes sobre a decisão do aluno de abandono ou não.

Ao continuar sua pesquisa, Pascarella (1985) estudou o desenvolvimento afetivo dos alunos no ambiente da universidade e completou que os

professores, através de interações com os alunos fora da sala de aula, podem ter uma influência gradual na motivação dos alunos para a realização de atividades acadêmicas para além dos preditores típicos de desempenho acadêmico (ou seja, o desempenho do ensino secundário, aptidão acadêmica, disposições de personalidade). Todavia, nem todas as categorias de interação informal foram significativamente associadas. As interações enfocando questões intelectuais ou relacionadas ao curso tiveram maior resultado. Estudantes com interações frequentes tendem a serem academicamente melhor, enquanto os estudantes que raramente se reuniram informalmente com um membro do corpo docente para qualquer finalidade tendem a atingir níveis menores de persistência (PASCARELLA, 1985).

Teoria do Envolvimento do Aluno de Astin

Alexander W. Astin desenvolveu sua tese de abandono escolar com base no envolvimento do aluno e nas implicações para administração universitária. Para o autor, a teoria abraçou os princípios da psicanálise e da aprendizagem clássica e explicou as influências ambientais ao desenvolvimento do aluno. O seu objetivo era dar aos pesquisadores orientações para as investigações sobre o desenvolvimento do estudante e ajudar os administradores universitários e professores a projetar ambientes de aprendizagem mais eficazes (ASTIN, 1984)

O autor estabeleceu que o envolvimento dos alunos é a quantidade e a qualidade de energia física e psicológica que investem na experiência da faculdade. Tal envolvimento assume muitas formas, como a absorção no trabalho acadêmico, a participação em atividades extracurriculares e a interação com professores e outras pessoas da instituição.

De acordo com o ponto de vista de Astin (1984), o tempo e a energia do estudante são valiosos recursos finitos e, sendo assim, todas as políticas e as práticas institucionais devem ser utilizados para aumentar o envolvimento do aluno com as demais pessoas da faculdade (conselheiros, professores,

administradores, etc.). Incentivar os alunos a se envolverem mais na experiência da faculdade é fundamental, porque, quanto maior a participação e envolvimento do aluno na faculdade, maior a probabilidade de permanência.

Teoria de Integração de Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler

Cabrera et al (1992) buscaram a convergência entre as teorias de persistência de Tinto e de Bean e analisaram de forma empírica a validade convergente e discriminante entre as duas teorias. Ao comparar os modelos, os autores notaram diversos pontos comuns dos modelos teóricos: a persistência como o resultado de um conjunto complexo de interações ao longo do tempo; a influência das características pré-universitárias na forma como os alunos se adequam à instituição; o modo como a relação bem-sucedida entre o aluno e a instituição afeta a intenção de persistência.

Por Cabrera et al (1992), diferentes perspectivas têm efeitos fortes sobre a persistência. De um lado, os modelos de Tinto com a integração acadêmica, integração social, compromisso institucional e, em certa medida, compromisso com o objetivo. Do outro, Bean enfatizou atitudes, ajustes institucionais e fatores externos, como a aprovação da família, o incentivo de amigos, finanças e percepções sobre oportunidade de transferência para outras instituições.

Os resultados desse trabalho levaram a uma série de considerações sobre teoria e prática. Do ponto de vista teórico, indicaram que o ideal é a combinação das teorias de persistência de Tinto e Bean, pois ambos agregaram conhecimento relevante para a compreensão do processo de persistência faculdade. Na perspectiva prática, Cabrera et al (1992) desenvolveram um quadro integrador com as variáveis institucionais e não institucionais no processo de persistência faculdade.

O Modelo Integrado de Permanência destacou quatro variáveis importantes: capacidade financeira, desempenho em notas, compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo (AMARAL, 2013) e, segundo Cislighi (2008), os

autores não só propuseram um modelo integrativo, uma vez que uniu as propostas existentes para explicar a permanência de estudantes, mas também inovaram ao incluir a variável econômica como elemento que direta e indiretamente influencia do processo de permanência e sucesso do aluno. Por conseguinte, os resultados mostraram ser necessária a interação entre fatores institucionais, pessoais e externos ao desenvolver e avaliar programas destinados a prevenir o desgaste da faculdade. Outrossim, sugerem que, ao monitorar os fatores que foram mais preditivos de intenção de persistir, os gestores poderiam identificar desde cedo os estudantes que estão em risco de abandonar a faculdade e, posteriormente, ajudar no desenvolvimento de estratégias de prevenção precoce (CABRERA ET AL, 1992).

Teoria de Desgaste de Estudantes Adultos de MacKinnon-Slaney

O Modelo de Desgaste de MacKinnon-Slaney (1994) focou nos estudantes universitários adultos, que são aqueles alunos maduros, que se sustentam sozinhos, cidadãos independentes e com responsabilidades familiares e profissionais, posto que possuem uma perspectiva diferente em relação à experiência da faculdade. Para auxiliar os serviços de aconselhamento das universidades, a autora identificou que os principais fatores de desgaste se concentram em questões pessoais do aluno adulto, no processo de aprendizagem e no ambiente institucional e que existem mais alguns fatores específicos que facilitam uma abordagem realista para o foco na aprendizagem de adultos: quanto às questões pessoais, o autoconhecimento, a disposição de adiar a satisfação, o esclarecimento sobre carreira e objetivos de vida, o domínio das transições de sua vida e o senso de competência; sobre o processo de aprendizagem, a competências educacional, intelectual e política no aprendizado; por fatores ambientais, a capacidade de reter informações da instituição, a consciência das oportunidades e impedimentos no ambiente universitário e a percepção da sua compatibilidade com o ambiente de aprendizagem (MACKINNON-SLANEY, 1994).

Teoria Conceitual de Abandono de Braxton, Hirschy e McClendon

Mais recente, o estudo de Braxton, Hirschy e McClendon (2004) se centrou em verificar a aplicação ou não da teoria de integração de Tinto. Por acreditarem que esse estudo sobre o abandono do estudante universitário tem status paradigmático na compreensão do fenômeno da evasão, os autores sentiram a necessidade de uma séria revisão do modelo por inconsistências empíricas e internas da teoria.

A partir disso, propuseram formulações teóricas voltadas para estudantes de minorias raciais e étnicas e de universidade residenciais e suburbanas e a construção de uma teoria indutiva e novos conceitos e padrões de entendimento (BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENDON, 2004). Nesse processo, conforme Silva (2012), os autores sofreram influências: da psicologia, com estudos sobre o indivíduo e sua percepção das relações; da sociologia, com fatores externos ao estudante, convívio social; da economia, com relação ao custo-benefício, questões financeiras de manutenção do estudante; e da administração, com formas de gestão e estruturação da instituição.

Um ponto chave do estudo de Braxton, Hirschy e McClendon (2004) foi a integração acadêmica como resultado da interação do aluno com o ambiente interno e externo ao campus e é essa integração que exerce influência direta no compromisso institucional e no abandono da universidade pelo estudante.

Teoria Geométrica de Persistência e Conquista do Estudante de Swail

Watson Scott Swail (2004) utilizou como pano de fundo a teoria sociológica dominante de Tinto e destacou que a retenção de alunos em instituições de nível superior dos EUA sempre foi uma questão cara e problemática. O autor ressaltou que nem todos os alunos são iguais e nem as instituições, além disso recursos são de extrema importância para fornecer serviços de apoio necessários para envolver e auxiliar os estudantes.

Para o autor, os alunos trazem consigo a bagagem de casa e da comunidade e

que “muitos vêm para a faculdade pela primeira vez psicologicamente despreparados para navegar as águas turvas do ensino superior” (SWAIL, 2004, p. 6). Por isso, diversos fatores estão relacionados com a retenção: *integração e preparação acadêmicas*, já que de 30 a 40 por cento dos calouros não estão preparados para a leitura de nível universitário e, aproximadamente, 44 por cento de todos os estudantes universitários fazem cursos de aprimoramento em matemática, escrita ou leitura; *ambiente universitário*, que é onde ocorrem as experiências acadêmicas e sociais dos alunos e, portanto, onde as minorias e os alunos de baixa renda podem experimentar o choque cultural, acarretando problemas nas interações dentro e fora da sala de aula e ameaçando seu desempenho acadêmico e experiências sociais; *compromisso com objetivos educacionais e com a instituição*, conforme há um maior compromisso institucional e persistência do aluno ocorre o aumento da integração nas comunidades do campus acadêmicos e sociais; *integração social e acadêmica*, a experiência acumulada e que continua a ser construída ao longo da faculdade, o estabelecimento de relações entre os pares e o acompanhamento com mentores são importantes na integração do estudante, tanto academicamente e socialmente; e, enfim, *ajuda financeira*, que é fundamental para a persistência de alunos de minorias e de baixa renda, principalmente pelo aumento dos custos de cursar uma faculdade.

Para melhor visualização e resumo do seu trabalho, o autor esquematizou um modelo geométrico (Figura 2.3.3.1), no qual o aluno é o centro de todo esse processo, enquanto de um lado estão os atributos cognitivos, do outro os sociais e na base, como o alicerce para o sucesso na faculdade, os fatores institucionais. É o equilíbrio entre todos esses fatores que garante a permanência do aluno, ou seja, as forças dos fatores cognitivos, sociais e institucionais devem estar equilibradas para que haja uma base sólida para o crescimento, o desenvolvimento e a persistência do aluno (SWAIL, 2004).

Figura 2.3.3.1. Modelo Geométrico de Persistência e Desempenho do Aluno de Swail (2004)



Fonte: Swail (2004). Tradução da autora.

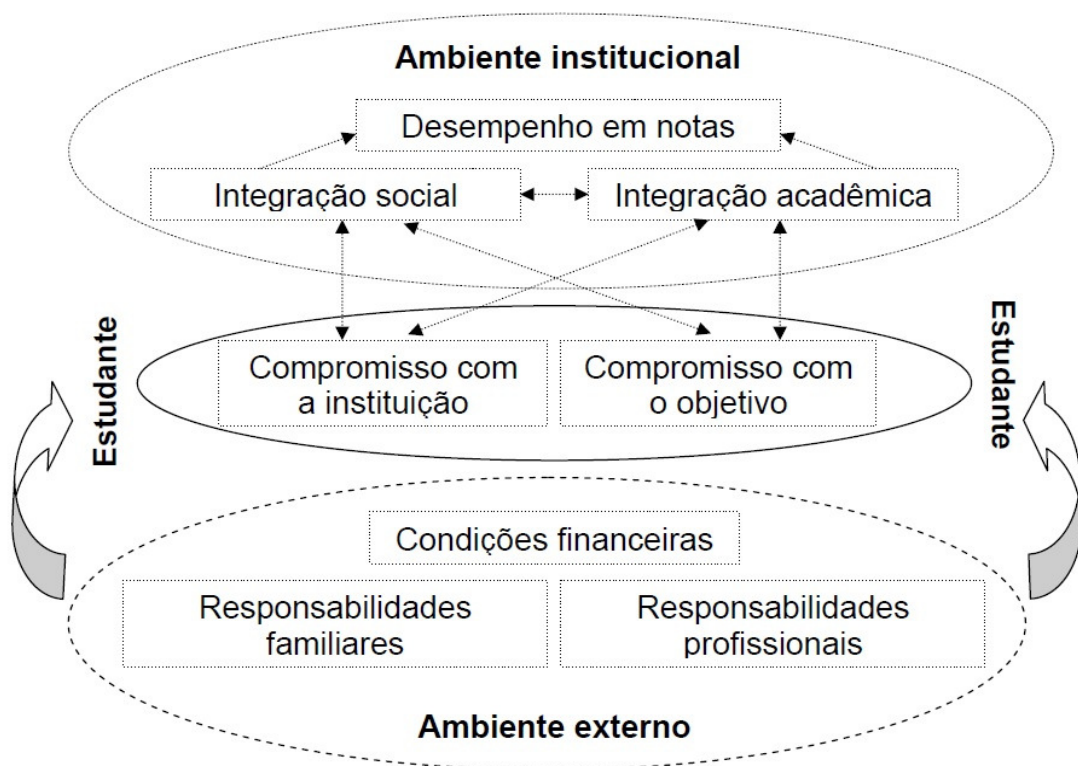
Teoria de Permanência Discente na Graduação em IES Brasileiras de Cislaghi

Após a análise dos principais modelos teóricos internacionais, segue o estudo do brasileiro Renato Cislaghi (2008), que adaptou as teorias internacionais à realidade das universidades brasileiras. O objetivo do autor foi apresentar um sistema de gestão do conhecimento (Figura 2.3.3.2) voltado para a promoção da permanência discente e propor um conjunto de possíveis intervenções institucionais, tanto de apoio ao estudante quanto de manutenção do nível elevado de satisfação, motivação, segurança e condições para progresso no aprendizado.

Cislaghi (2008), então, focou em três pontos principais: o ambiente institucional, o estudante como indivíduo e o ambiente externo. Por ambiente institucional, o autor considerou o desempenho acadêmico (indicadores de

aproveitamento), a integração social (fatores que influenciam a habilidade do estudante para desenvolver relacionamentos com colegas e outros estudantes fora dos ambientes acadêmicos rotineiros) e a integração acadêmica (fatores que influenciam a habilidade do estudante de participar ativamente do ambiente acadêmico da instituição). O estudante foi analisado em relação a suas aspirações, interesses, habilidades e atitudes, que se desdobra em outros fatores: satisfação global com a instituição (compromisso com a instituição) e intenção de concluir o curso e de exercer a profissão (compromisso com o objetivo). Já o ambiente externo incluiu as condições financeiras (recursos para pagamento das despesas com os estudos e subsistência), responsabilidades familiares e responsabilidades profissionais (necessidade de dedicação a compromissos profissionais).

Figura 2.3.3.2. Modelo de Permanência Discente na Graduação em IES Brasileiras de Cislaghi (2008)



Fonte: Cislaghi (2008)

Enfim, “o envolvimento dos estudantes com uma IES ocorre na medida em que estejam certos de sua escolha, que se sintam pertencentes à instituição, e da sua percepção de que aquela instituição é um meio para atingir os seus objetivos” (CISLAGHI, 2008, p. 69).

2.3.4 Síntese das Teorias sobre Evasão, Retenção e Permanência do Estudante Universitário

Os modelos desenvolvidos por Tinto (1975, 1997) e Spady (1970, 1971) foram basilares para gerar um grande volume de pesquisa e fazer com que houvesse uma percepção da importância do problema, conforme síntese das teorias sobre permanência discente em IES do quadro 2.3.4.1.

Quadro 2.3.4.1. Síntese das teorias sobre permanência discente em IES

Autor(es)	Denominação	Abordagem	Variáveis
Spady (1970, 1971)	Teoria do Processo de Abandono	Sociológica	Contexto familiar Congruência normativa Potencial acadêmico Desempenho acadêmico Desenvolvimento intelectual Apoio dos amigos Integração social Satisfação Compromisso com a Instituição
Tinto (1975, 1997, 2006, 2012)	Teoria da Integração do Estudante	Sociológica	Contexto familiar Escolaridade prévia Metas e compromissos com a instituição Compromissos externos Comunidades acadêmicas Integração social Integração acadêmica Qualidade do esforço do estudante Compromisso com o objetivo
Bean (1980), Bean e Metzner (1987)	Teoria de Desgaste do Estudante Não Tradicional	Psicológica	Fatores pré-ingresso Fatores acadêmicos Fatores ambientais Integração social Desempenho acadêmico Compromisso com a Instituição Satisfação
Pascarella (1980, 1985)	Teoria de Desgaste do Aluno	Psicológica	Fatores pré-ingresso Fatores institucionais Contato informal com professores Outras experiências universitárias Resultados educacionais
Astin (1984)	Teoria do Envolvimento do Aluno	Psicológica	Fatores pré-ingresso Fatores ambientais Energia física e psicológica Envolvimento do estudante

(continua)

Autor(es)	Denominação	Abordagem	Variáveis
Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler (1992)	Teoria da Integração	Sociológica	Condições financeiras Escolaridade prévia Desempenho acadêmico Apoio dos amigos Desenvolvimento acadêmico e intelectual Integração social Compromisso com a instituição Compromisso com o objetivo
MacKinnon-Slaney (1994)	Teoria de Desgaste de Estudantes Adultos	Psicológica	Questões pessoais Questões de aprendizado Questões ambientais
Braxton, Hirschy e McClendon (2004)	Teoria Conceitual de Abandono	Sociológica	Fatores pré-ingresso Ambiente externo Ambiente institucional Comunidades acadêmicas Integração acadêmica Compromisso com a Instituição
Swail (2004)	Teoria Geométrica de Persistência e Conquista do Estudante	Sociológica	Fatores cognitivos Fatores sociais Fatores Institucionais
Cislaghi (2008)	Teoria de Permanência Discente na Graduação em IES Brasileiras	Sociológica	Desempenho em notas Integração social Integração acadêmica Compromisso com a Instituição Compromisso com o objetivo Condições financeiras Responsabilidades familiares Responsabilidades profissionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Tinto (1975) e Spady (1970,1971) foram os precursores e chamaram a atenção de outros pesquisadores para a necessidade de estudos teóricos que considerassem os muitos fatores intervenientes e de testes empíricos. Com olhos nesses modelos, os estudiosos e pesquisadores começaram a analisar reflexos positivos e negativos das práticas administrativas e didático-pedagógica em suas próprias realidades, dentro de universidades e escolas em geral.

É notório que, pela contribuição desses importantes pesquisadores, a literatura americana sobre o tema é a mais solidificada no assunto e com um número maior de pesquisas desenvolvidas nos últimos 50 anos (BRISSAC, 2009). E mais, serve como referência para os estudos realizados em todo o mundo, inclusive no Brasil, principalmente os trabalhos de Tinto, que é considerado o

mais influente dentre todos os citados, sendo um dos mais referenciados quando o tema é a permanência discente.

Tinto (1975, 1997, 2006, 2012) considera como razões essenciais para a compreensão do comportamento do aluno em relação à IES, além do ajuste entre o indivíduo e o ambiente universitário, os atributos pessoais, as experiências anteriores e o contexto familiar. As características pessoais são raça, sexo, habilidades acadêmicas, dentre outras e as experiências anteriores são todas as experiências sociais e acadêmicas antes de sua entrada no curso. No contexto familiar, estão os antecedentes familiares, o ambiente do lar, os valores e o status socioeconômico. Enfim, a evasão e a permanência do estudante são consequências de fatores de dentro e de fora do ambiente acadêmico e estão associadas às experiências trazidas por toda vida pelo estudante.

De tal forma, os estudos de Tinto são importantes para se entender todo o processo de aprendizagem do aluno, principalmente com relação às condições sociais e acadêmicas do estudante, à qualidade do esforço e às comunidades de aprendizagem. Adachi (2009) destaca que essa base teórica de Tinto se transformou em mecanismo capaz de evitar que uma decepção com o curso ou com a instituição que acabasse por ocasionar o desligamento do curso e seus modelos teóricos são um referencial para os estudos que buscam testar empiricamente suas proposições. Dito isso, utilizar-se-á os conceitos por ele firmados para a análise proposta de estudo da retenção discente nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES.

3. METODOLOGIA

3.1 RECORTE METODOLÓGICO

O recorte metodológico desta dissertação de mestrado foi estabelecido sobre os 10 cursos de graduação presencial do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, que são: Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais Diurno, Artes Visuais Noturno, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – habilitação em Jornalismo, Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial, Música Bacharelado, Música Licenciatura.

Juntos, esses cursos somam 2.374 alunos ativos, contado até a entrada do semestre letivo 2014/2, conforme a Tabela 3.1.1 que sintetiza os dados de consulta realizada no Sistema Informações para o Ensino (SIE) em fevereiro de 2015.

Tabela 3.1.1. Quantitativo de alunos ativos do CAR por curso

Curso	Número de alunos ativos
Arquitetura e Urbanismo	416
Artes Plásticas	307
Artes Visuais - Licenciatura - Diurno	266
Artes Visuais - Licenciatura - Noturno	123
Cinema e Audiovisual	139
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	208
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	219
Desenho Industrial	386
Música - Bacharelado	139
Música - Licenciatura	171
Total	2374

Fonte: Dados SIE/UFES.

Cada um desses alunos é classificado por nível de retenção nos seus cursos. Com o objetivo de monitorar a situação do aluno ao longo de sua trajetória acadêmica na instituição, a UFES adotou o Indicador de Nível de Retenção discente proposto por Pereira (2013), que se baseou na técnica de Dias, Cerqueira e Lins (2009). O primeiro passo do Indicador é calcular o Ritmo do aluno. O *Ritmo* é a forma como o estudante está realizando seu curso em termos percentuais, ou seja, o quão rápido ou devagar ele está para atingir o objetivo final, que é conclusão do curso dentro da periodicidade ideal

estabelecida no respectivo Projeto Pedagógico. É uma percentagem calculada com base na quantidade percentual média de horas cumpridas em cada período.

$$\text{Ritmo (\%)} = \frac{CH_c}{CH_t \times P_c} \times 100$$

CH_c é a carga horária cumprida pelo aluno até o último semestre letivo analisado. CH_t é a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico do Curso. P_c é o período em que o aluno se encontra no semestre letivo corrente, ou seja, a quantos semestres ele está matriculado na Universidade (DIAS; CERQUEIRA; LINS, 2009 e PEREIRA, 2013).

De acordo com o *Ritmo*, pode-se calcular a previsão para o aluno terminar o Curso, o que é chamado de *Duração*. (DIAS; CERQUEIRA; LINS, 2009 e PEREIRA, 2013). Assim, se o aluno mantiver o *Ritmo* constante, sabe-se qual será a sua *Duração*, ou seja, em quantos semestres letivos ele terminará o curso. Esse indicador é de extremo valor, já que saber o período previsto para a conclusão do curso permitirá aos gestores antecipar ações preventivas enquanto os alunos ainda se encontram vinculados ao curso (DIAS; CERQUEIRA; LINS, 2009).

$$D = \frac{100}{R}$$

Estabelecida a *Duração prevista* (D), pode-se comparar o prazo obtido com o *Tempo esperado* (E), ou seja, o tempo regimentalmente previsto para que o aluno conclua o curso. No Centro de Artes, o Tempo Esperado (E) pode ter três valores diferentes, de acordo com currículo de cada curso (vide tabela 3.1.2).

Tabela 3.1.2. Tempo esperado por curso

Curso	Tempo Esperado (semestres)
Artes Plásticas, Artes Visuais Licenciatura – Diurno, Artes Visuais Licenciatura – Noturno, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Música – Bacharelado, Música - Licenciatura	E = 8
Desenho Industrial	E = 9
Arquitetura e Urbanismo	E = 10

Fonte: Currículos dos Cursos, SIE/UFES.

A partir dessa relação, Pereira (2013), adaptando a pesquisa de Dias, Cerqueira e Lins (2009), instituiu quadro padrões de classificação para

enquadrar todo e qualquer aluno, ou seja, cada estudante será qualificado em “sem retenção”, com “retenção leve”, com “retenção moderada” ou com “retenção severa”, de acordo com a projeção para conclusão do curso (ver quadro 3.1.1).

Quadro 3.1.1. Classificação por nível de retenção

Classificação	Conceito	Fórmula
Sem retenção	Quando a previsão para duração do curso não ultrapassa o esperado	$D \leq E$
Retenção leve	Quando a previsão para duração do curso é de até um ano (2 semestres) acima do esperado	$E < D \leq E+2$
Retenção moderada	Quando a previsão para duração do curso é de até dois anos (4 semestres) acima do esperado	$E + 2 < D \leq E + 4$
Retenção severa	Quando a previsão para duração do curso é maior que dois anos (4 semestres) após o tempo esperado	$D > E + 4$

Fonte: Adaptado de Pereira (2013).

Para exemplificar o uso das fórmulas, sorteou-se alunos com retenção leve, moderada e severa e um caso de aluno sem retenção. O primeiro exemplo é de um aluno do curso de Artes Visuais - Licenciatura – Diurno, que tem carga horária total de 2820 e número de semestres total de 8 ($E=8$). O aluno X cursou 2025 horas até o semestre 2014/2 e estava no curso a 7 semestres.

$$\text{Ritmo do aluno X} = \frac{CH_c}{CH_t \times P_c} = \frac{2025}{2820 \times 7} = 0,1026 = 10,26\%$$

$$\text{Duração prevista do aluno X} = \frac{100}{R} = \frac{100}{10,26} = 9,75$$

Isso quer dizer que, de acordo com o ritmo de cumprimento de sua carga horária, esse estudante necessitará de 9,75 semestres para concluir o curso. Sendo esse curso de E igual a 8, ele está na faixa de $E < D \leq E + 2$, que representa que o aluno precisará até 2 semestres a mais do que o previsto no currículo do curso para se formar e está em um nível de retenção leve.

No caso do aluno Y, ele cursa Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda. O curso tem carga horária total de 2850 ($CH_t = 2850$) e o número de semestres total é 8 ($E=8$). O aluno, até o término do semestre letivo 2014/2 havia cursado 2460 ($CH_c = 2460$) horas e estava a 10 semestres na universidade ($P_c = 10$). Assim, terá a duração prevista para 11,59 semestres em um curso com E igual a 8, o aluno estará na faixa de $E + 2 < D \leq$

$E + 4$ e, portanto, está em um nível de retenção moderada.

$$\text{Ritmo} = \frac{2460}{2850 \times 10} = 0,0863 = 8,63\% \quad \text{Duração prevista} = \frac{100}{8,63} = 11,59$$

Outro exemplo é do aluno Z. Ele realiza o curso de Artes Visuais Licenciatura Diurno, que tem carga horária total de 2820 ($CH_t = 2820$) e número de semestres total de 8 ($E=8$). Com uma carga horária cursada de 1380 ($CH_c = 1380$) e estando a 8 semestres na UFES ($P_c = 8$) até o semestre 2014/2, calcula-se o seu ritmo e duração prevista do curso foi 16,35 e, sendo E igual 8, logo $D > E + 4$ e tem-se um caso de retenção severa.

$$\text{Ritmo} = \frac{1380}{2820 \times 8} = 0,06117 = 6,12\% \quad \text{Duração prevista} = \frac{100}{6,12} = 16,35$$

Por fim, analisa-se o comportamento acadêmico de um aluno W, para demonstrar como ocorre quando não há retenção. O aluno W cursa Desenho Industrial e tem uma carga horária total a cumprir de 2790 ($CH_t = 2790$) e o número de semestres total é 9 ($E=9$). O aluno, até o término do semestre letivo 2014/2, completou 1860 horas cursada ($CH_c = 1860$) e estava a 6 semestres na universidade ($P_c = 6$). Sendo a duração prevista do aluno W igual ao número de semestre previsto no PCC, tem-se que, mantendo o ritmo, o aluno não está retido e irá concluir o curso dentro do prazo ideal.

$$\text{Ritmo} = \frac{1860}{2790 \times 6} = 0,1111 = 11,11\% \quad \text{Duração prevista} = \frac{100}{11,11} = 9,00$$

Ainda com o objetivo de entender o índice e sua importância para alertar os gestores sobre alunos em situação de risco, escolheu-se dentre os estudantes de ingresso recente o exemplo do aluno K, do curso de Música Bacharelado. Até o término do semestre letivo 2014/2, o aluno havia cursado 210 ($CH_c = 210$) do total de carga horária de 2430 ($CH_t = 2430$) horas e estava a 3 semestres na universidade ($P_c = 3$) do prazo ideal de 8 ($E=8$).

$$\text{Ritmo} = \frac{210}{2430 \times 3} = 0,0288 = 2,88\% \quad \text{Duração prevista} = \frac{100}{2,88} = 34,72$$

Conclui-se que o aluno K, mesmo estando ainda no início de seu curso, está em um nível de retenção severa e, se continuar com esse ritmo de cumprimento de carga horária, concluirá o curso com mais de 34 semestres

letivos.

Tabela 3.1.3. Centro de Artes estratificado por curso e nível de retenção

CURSOS	QUANTITATIVOS				PERCENTUAIS				
	SEM RETENÇÃO	LEVE	MODERADA	SEVERA	TOTAL	SEM RETENÇÃO	LEVE	MODERADA	SEVERA
Arquitetura e Urbanismo	171	108	42	95	416	41,1%	26,0%	10,1%	22,8%
Artes Plásticas	146	44	30	87	307	47,6%	14,3%	9,8%	28,3%
Artes Visuais - Licenciatura - Diurno	20	81	51	114	266	7,5%	30,5%	19,2%	42,9%
Artes Visuais - Licenciatura - Noturno	5	54	31	33	123	4,1%	43,9%	25,2%	26,8%
Cinema e Audiovisual	8	49	28	54	139	5,8%	35,3%	20,1%	38,8%
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	48	87	20	53	208	23,1%	41,8%	9,6%	25,5%
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	28	99	34	58	219	12,8%	45,2%	15,5%	26,5%
Desenho Industrial	75	85	67	159	386	19,4%	22,0%	17,4%	41,2%
Música - Bacharelado	6	20	37	76	139	4,3%	14,4%	26,6%	54,7%
Música - Licenciatura	37	59	12	63	171	21,6%	34,5%	7,0%	36,8%
Total Geral	544	686	352	792	2374	22,9%	28,9%	14,8%	33,4%

Fonte: Dados do SIE/UFES.

Com suporte nesses dados e nos cálculos dos níveis de retenção de todos os 2.374 alunos do Centro de Artes, apenas 544 não se enquadram em nenhum tipo de retenção na sua jornada estudantil. Logo, 1.830 alunos estão com algum tipo de retenção e, portanto, 77% dos alunos não terminaram ou não terminarão o curso no prazo ideal se continuarem no ritmo em que se encontram. Os alunos retidos estão distribuídos nos 10 cursos do Centro de Artes, conforme exposto na tabela 3.1.3.

Nota-se que apenas 22,9% dos alunos não estão com nenhum nível de retenção e 28,9% estão com retenção leve, ou seja, devem concluir o curso com 2 semestres a mais, outros 14,8% estão em nível moderado e precisarão de mais de 2 a 4 semestres para além do esperado e 33,4% estão em situação severa e precisarão de um tempo maior que 4 semestres além do tempo esperado para se formar. Mais uma vez, pode-se ver a importância do trabalho proposto de investigação dos fatores relacionados à retenção estudantil no Centro de Artes.

3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Entender os conceitos de retenção e conhecer as principais causas que podem agir sobre o aluno foi o primeiro passo desse projeto de dissertação e, até esse ponto, constatou-se que essa pesquisa possui muitas facetas. De início, deve-se dizer que este é um trabalho *original*, quanto à sua natureza, haja vista que é a primeira vez que o objeto de pesquisa, que é a retenção estudantil no Centro de Artes, é analisado e irá contribuir com novas conquistas e descobertas para a evolução do conhecimento científico (ANDRADE, 2010).

Portanto, irá se enquadrar em várias classificações de tipologia e utilizar diversas técnicas para alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Para melhor compreensão dos métodos utilizados, dividiu-se a classificação em duas partes, conforme as etapas de trabalho realizadas: revisão histórico-bibliográfica e pesquisa de campo.

A primeira parte desta dissertação é revisão histórico-bibliográfica e, quanto ao delineamento e aos procedimentos, é uma pesquisa *bibliográfica* e *documental*. A parte bibliográfica foi feita por busca de materiais em livros, revistas especializadas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Na parte documental, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados e registros da UFES.

Quanto aos objetivos, é um projeto *exploratório*, pois buscou-se familiarizar com a situação-problema, ter uma noção mais ampla do objeto e conhecer as inúmeras explicações alternativas para o fato estudado, no caso a retenção discente. A escolha do método exploratório foi adequada para se ter um processo de pesquisa flexível e não totalmente estruturado, posto que, nesse primeiro estágio, procurou-se desenvolver hipóteses e tomar conhecimento da natureza e da maioria das explicações sobre o problema (MATTAR, 2001). O método facilitou a compreensão, auxiliou na determinação de subproblemas e desvendou o ambiente no qual o objeto de estudo está inserido.

Conforme tipologia de Marconi e Lakatos (2008), o projeto como um todo é caracterizado como estudo *exploratório-descritivo* combinado, pois a segunda parte desta dissertação se volta para a pesquisa de campo, em que se buscará aperfeiçoar as informações coletadas ao aplicar o conhecimento adquirido na teoria da parte exploratória. Portanto, é descritiva, já que visa trabalhar dados e fatos colhidos e observados na própria realidade e descrever a realidade e as características. Malhotra (2012) ressalta que esse tipo de pesquisa ocorre quando há um conhecimento prévio da situação-problema, em que se pode formular hipóteses específicas a serem comprovadas. É a pesquisa em que há um pré-planejamento e estruturação, bem como se baseia em amostras representativas da população a ser estudada (MALHOTRA, 2012).

Nessa segunda fase de pesquisa, quanto aos objetivos, é considerada *explicativa*, porquanto procura dissecar o problema da retenção a partir de dados primários (entrevistas pessoais com coordenadores e ex-coordenadores e aplicação de questionários aos alunos), de modo a buscar o perfil do grupo, através de sua distribuição em relação ao sexo, faixa etária, nível

socioeconômico, comportamentos e preferências diversas, além de pretender descobrir a existência de relação entre variáveis e confirmar as hipóteses levantadas na definição do problema de pesquisa. Isso é importante, dado que, como expõe Andrade (2010), a pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar no conhecimento da realidade, procurar o motivo dos acontecimentos e relacionar causas e consequências dos acontecimentos. De mais a mais, Gil (2008) coloca que a pesquisa explicativa e o estudo descritivo se completam quanto à identificação dos fatores, vez que é o fenômeno estudado pode exigir um descrito bem detalhado.

Quanto ao delineamento e aos procedimentos, é considerada *de levantamento*, que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se procura conhecer (GIL, 2008), será na parte que se segue deste trabalho, com a coleta de dados por meio das experiências dos coordenadores e ex-coordenadores de curso de graduação do Centro de Artes da UFES, que são profissionais entendidos do assunto e que acumulam muito conhecimento por sua vivência direta e cotidiana com os alunos, e dos próprios alunos retidos. É importante lembrar que o objetivo do levantamento é obter e sintetizar todas as experiências relevantes sobre o tema em estudo e, dessa forma, tornar o pesquisador cada vez mais consciente da problemática em estudo (MATTAR, 2001). Assim, é possível conhecer os motivos pelos quais as pessoas fazem ou deixam de fazer alguma coisa, como essas pessoas agem em determinadas situações e quem são essas pessoas, por idade, estado civil, renda, profissão, etc., (MCDANIEL; GATES, 2006).

No que se refere à abordagem, é um trabalho com técnicas de pesquisa *qualitativa* e *quantitativa*. A porção qualitativa é representada pelas entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores dos cursos (Capítulo 5), para uma compreensão aprofundada do grupo estudado e com vistas a entender, descrever, explicar os fenômenos, sem se preocupar com a representatividade numérica. Portanto, a pesquisa qualitativa se volta para aspectos que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

McDaniel e Gates (2006) ensinam que esse tipo de pesquisa surgiu em meados do século XVIII com o historiador Giambattista Vico, que afirmava que somente pessoas podem entender as pessoas e que elas fazem isso por meio de uma faculdade chamada compreensão intuitiva. Por conseguinte, é fundamental essa visão para que se possa entender o porquê dos fatos, meditar sobre as atitudes, as motivações e os sentimentos dos indivíduos sob investigação e ligar os dados com os modelos teóricos propostos.

Por outro lado, é quantitativa (Capítulo 6), porque busca, pela coleta e análise de dados dos alunos retidos, a medição numérica, a contagem e o uso da estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento da população estudada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Dessa maneira, é possível quantificar os resultados dos questionamentos da pesquisa mais objetivamente e trazer um panorama do universo mediante análise de apenas uma amostra.

Vale salientar que a utilização conjunta de técnicas qualitativas e quantitativas possibilita que mais informações sejam alcançadas, em relação à utilização de cada um dos tipos de pesquisa em separado, pois os elementos fortes de uma pesquisa qualitativa podem melhorar a eficiência da pesquisa quantitativa e é comum que as informações da pesquisa quantitativa sejam enriquecidas com aditamento de elementos qualitativos, quanto às motivações e aos sentimentos (MCDANIEL; GATES, 2006)

Ademais, é uma pesquisa *de opinião*, visto que procura verificar atitudes, pontos de vista e preferências que as pessoas têm a respeito do assunto, com o objetivo de investigar o objeto de estudo, avaliar tendências, comportamentos e tomar decisões.

Enfim, é um trabalho que utiliza o método de pesquisa de *survey*, pelo qual se seleciona uma amostra no grupo de interesse e um questionário é elaborado para obtenção de informações relevantes sobre um tema investigado. Os questionários são aplicados à amostra, através de entrevistas pessoais, por telefone ou por correio e as respostas de cada entrevistado da amostra são codificadas de forma padronizada e registrados de forma quantitativa.

Colocados os dados codificados em computador, os registros são submetidos a uma análise, para fornecer descrições da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas trazidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999).

Ademais, os casos estudados em um *survey* podem ser replicados entre vários subconjuntos da amostra e “replicar um achado entre subgrupos diferentes fortalece a certeza de que representa um fenômeno geral na sociedade” (BABBIE, 1999, p.84). O objetivo de utilização das pesquisas *survey* é que se consegue testar proposições complexas com muitas variáveis de interação simultânea e examinar as diversas variáveis intervenientes e sua correlação. Portanto, facilita a aplicação do pensamento lógico.

Cabe frisar que as pesquisas *survey* são muito parecidas com os censos. A diferença é que os censos geralmente se aplicam a uma população toda, enquanto as entrevistas *survey* são aplicadas somente a uma amostra para se entender o comportamento da população, buscando suas ideias em relação a questões ou aspectos importantes do assunto e descobrindo o que é importante dentro do campo de conhecimento dessa pessoa para o estudo (COOPER; SDHINDLER, 2003).

Como um todo é um estudo *teórico-empírico*, no que diz respeito a todos os dados utilizados na pesquisa, uma vez que tem como base dados de origem primária e secundária. Os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados (MATTAR, 2001). Nesse caso, os dados secundários aqui utilizados foram inicialmente expostos nos capítulos de Introdução e Revisão de Literatura e foram aqueles encontrados em revistas, jornais, dissertações de mestrado e teses de doutorado anteriores a este trabalho, informações existentes em resoluções, projetos e planos da própria universidade e publicações nacionais e internacionais diversas relevantes sobre o tema. Já os dados primários se expõem com a pesquisa de campo com os dados de levantamento, ou seja, por entrevistas e aplicação dos

questionários. São assim chamados, vez que são dados nunca antes coletados, estão ainda em posse dos pesquisados e são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento (MATTAR, 2001).

Finalmente, é uma pesquisa *aplicada*, quanto à finalidade, porque visa promover um conhecimento de efeito prático, com a qual se quer solucionar problemas pontuais e dele pode resultar a descoberta de princípios científicos que promovam o avanço do conhecimento em determinada área (ANDRADE, 2010), ou seja, almeja trazer respostas práticas para o problema específico. Pode-se dizer que toda pesquisa conduzida com o propósito de reduzir a incerteza da administração na tomada de decisões é uma pesquisa aplicada (MCDANIEL; GATES, 2006) e esse tipo de pesquisa é muito utilizado por ter melhor custo, ser facilmente demonstrável e ser bem compreendida pelos gestores.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO

3.3.1 Pesquisa Qualitativa: Entrevistas com os Coordenadores de Curso

Como exposto, a segunda parte desta dissertação volta-se para a pesquisa de campo sobre a retenção discente no Centro de Artes. O passo primeiro desta etapa foi realizar a coleta de dados junto aos coordenadores e ex-coordenadores de todos os cursos do Centro de Artes, por serem, em princípio, as pessoas mais bem informadas a respeito do tema, atuantes na área e que lidam direta e diariamente com os alunos. De posse do material coletado, realizar a análise qualitativa das informações obtidas.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de pesquisa exploratória e não estruturada e, como apregoado por Malhotra (2012), tem o intuito de prover percepções e compreensão do problema. Assim sendo, dispensaram-se os métodos de questionários formais e fechados e as entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado, no qual o entrevistado pode discorrer à

vontade sobre o assunto perguntado. Aaker (2004) frisa que a estrutura aberta dá oportunidade para que atitudes ou fatos inesperados possam ser explorados com facilidade e Cooper e Schindler (2003) reforçam que esse método permite ao entrevistador observar as condições da entrevista, adquirir certeza com perguntas adicionais e reunir informações complementares através da observação.

À vista disso, as perguntas foram feitas segundo a lista preparada (Apêndice B), mas com uma flexibilidade ao abordar, de modo a permitir *insights* dos especialistas, haja vista que, conforme Malhotra (2012), a finalidade dessas entrevistas é ajudar a definir o problema de pesquisa e não desenvolver uma solução conclusiva.

Foram feitas perguntas com o fim de entender a percepção dos entrevistados sobre os motivos da retenção dos estudantes e foi solicitada a avaliação do questionário a ser aplicado aos alunos, o qual continha um conjunto de motivos, atributos e características, previamente preparado e com base nas pesquisas anteriores sobre evasão e retenção realizadas no âmbito da UFES (PEREIRA, 2013; SALES JUNIOR, 2013; ALENCAR, 2014; PEREIRA ET AL, 2014).

No total, foram realizadas 13 entrevistas e participaram: atual e ex-coordenador do Colegiado de Arquitetura e Urbanismo; atual e ex-coordenador do Colegiado de Artes Plásticas; atual e ex-coordenador do Colegiado de Artes Visuais (composto pelos cursos de Artes Visuais Diurno e Artes Visuais Noturno); atual e ex-coordenador do Colegiado de Comunicação Social (composto pelos cursos de Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – Jornalismo e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda); atual e ex-coordenador do Colegiado de Desenho Industrial; dois atuais coordenadores e um ex-coordenador do Colegiado de Música (o Colegiado de Música era único, mas recentemente os Colegiados de Música Bacharelado e de Música Licenciatura foram separados e, por isso, participaram o ex-coordenador do Colegiado unificado e os dois novos coordenadores).

Todos os encontros foram realizados pessoalmente, com o fim de dar

profundidade às informações e obter o maior número de detalhes e informações possíveis, como apontam Cooper e Schindler (2003). Além disso, as entrevistas foram individuais, com gravação de voz autorizada e posterior transcrição. Essas entrevistas em profundidade são um tipo de entrevista individual muitíssimo valiosa para sondar em detalhes os pensamentos dos entrevistados (MALHOTRA, 2012) e daí a importância dessa etapa para perceber a complexidade do tema e obter informações detalhadas sobre a retenção dos alunos. Todo o processo de coleta desses dados, as respostas obtidas e a análise das mesmas compõem o Capítulo 5 desta dissertação.

3.3.2 Pesquisa Quantitativa: Aplicação do Questionário aos Alunos

Com o conhecimento do referencial teórico abordado, como por exemplo Tinto (1975, 1997, 2012) e Swail (2004), das experiências anteriores de Andifes (1997), Pereira (2013), Sales Junior (2013), Alencar (2014) e Pereira et al (2014) e das informações colhidas na fase qualitativa de entrevistas em profundidade com coordenadores e ex-coordenadores de curso, a pesquisa se dirige aos alunos retidos. No intuito de colher o máximo de informações relevantes para essa busca, aplicou-se o questionário do Apêndice C, que contém perguntas de cunho acadêmico, pessoal, social, cultural, dentre outros.

O questionário é composto, em grande parte, de perguntas fechadas. Escolheu-se esse padrão, vez que proporciona uniformidade no processo de coleta de dados: padroniza a colocação de palavras, a sequência das perguntas e todos entrevistados vêm e ouvem as mesmas palavras e perguntas, pois todos entrevistadores fazem perguntas idênticas (MCDANIEL; GATES; 2006). Dessa forma, o próprio questionário é um dispositivo de controle dos dados.

No referido questionário, há uma parte inicial de identificação do aluno e perguntas gerais e, depois, são apresentados 3 blocos com questões sobre motivos referentes a características individuais (bloco C), motivos relacionados ao curso e a UFES (bloco D) e motivos socioculturais e econômicos externos

(bloco E), que podem contribuir com o processo de retenção. Os itens colocados como de possível influência na retenção foram resultado de um apanhado dos estudos de Andifes (1997), Alencar (2014) e sugestões dos Coordenadores entrevistados (tópico 5.14). Nesses blocos, o aluno deve avaliar o grau de influência de cada motivo na sua retenção por uma Escala de Likert de cinco pontos, onde 1 representa nenhuma influência e 5 total influência. Esses blocos de questões foram elaborados para utilização da técnica estatística multivariada de análise fatorial.

Outrossim, também, foram colocadas algumas perguntas abertas. A principal pergunta do questionário e que resume todo esforço deste projeto é aberta: “você poderia dizer o principal motivo que o fez ficar retido no curso que passou no vestibular?” (Questão B1). Neste caso, decidiu-se por ser uma pergunta aberta, pois possibilita receber uma gama de informações e a análise das respostas abertas auxilia a compreensão de motivações ou atitudes por trás dos padrões de respostas fechadas (MCDANIEL; GATES, 2006). É importante ressaltar que foi garantido ao aluno o sigilo de sua identidade e em todas as perguntas, abertas ou fechadas, foi dada a opção de não responder.

A versão final do questionário possui 92 questões (abertas e fechadas) distribuídas em seis páginas (vide Apêndice C). A estrutura do questionário constitui-se de eixos temático: eixo A, para identificação e características do perfil do entrevistado; eixo B, contém características específicas da retenção do entrevistado; eixo C, os motivos referentes a características individuais; eixo D, com relação ao curso e à Universidade; eixo E, são motivos socioculturais e econômicos externos; e eixo F, com outras questões para avaliação da Universidade e comentários gerais.

No capítulo 6 deste trabalho, constam todo o processo de preparação da amostra da pesquisa e os detalhes da coleta dos dados, bem como os resultados obtidos, que permitiram traçar um perfil individual, familiar e estudantil do aluno retido e encontrar os motivos mais influenciadores para a retenção discente no Centro de Artes.

4. HISTÓRIA DO CENTRO DE ARTES E PERFIL GERAL DOS ALUNOS

Antes de dar início à análise dos dados, é fundamental que se conheça um pouco da criação e da história do Centro de Artes, bem como se tenha um perfil geral dos alunos matriculados nos cursos da área de Artes. Tal conhecimento ajudará a compreender os resultados alcançados e as correlações entre as diversas variáveis.

4.1 CRIAÇÃO E ESTRUTURA FÍSICA

A história do Ensino Superior no Espírito Santo se confunde com a história do ensino das Artes no estado. Entre 1951 e 1954, o governador Jones dos Santos Neves incentivou o processo de desenvolvimento do ensino superior e, em sua gestão, criou a Universidade do Espírito Santo, que era composta por institutos universitários isolados e incluía a Escola de Belas Artes (UFES, 2014). Criada em 1951 por lei estadual, a Escola de Belas Artes teve como seu primeiro diretor o pintor Homero Massena e oferecia os cursos de Pintura, Gravura, Decoração e Professorado de Desenho (CENTRO DE ARTES, 2015). Em 1954, a Escola de Belas Artes foi agregada à Universidade do Espírito Santo pela Lei Estadual nº 806.

Em 1961, o presidente Juscelino Kubitschek promulgou a Lei Federal nº 3.868 e integrou a Universidade do Espírito Santo ao sistema federal de ensino, o que encampou todos os cursos de institutos universitários, incluindo a Escola de Belas Artes. Já em 1968, houve um processo de reestruturação, no qual as antigas escolas e faculdades foram extintas e transformadas em Centros de Ensino e, dentre eles, a Escola de Artes (UFES, 2014). No mês de julho de 1969, mudou-se definitivamente para o campus universitário da UFES, em Goiabeiras, Vitória.

O Centro de Artes, pela Resolução do Conselho Universitário nº 12/71, foi departamentalizado e passou a ser composto pelos Departamentos de: Formação Artística, DEFA; Artes Industriais e Decorativas, DAID (atualmente

Departamento de Desenho Industrial, DDI) e Fundamentos Técnico-Artísticos, DFTA. Com a criação do curso de Arquitetura, o Centro incorporou também o Departamento de Arquitetura e Urbanismo, DAU e, em 2006, incorporou o Departamento de Comunicação Social, que antes era parte do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CENTRO DE ARTES, 2015).

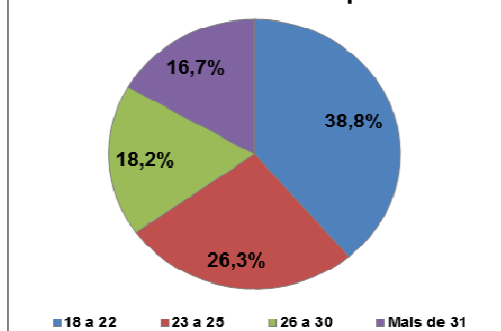
Hoje, o Centro de Artes está instalado em 05 dos 06 prédios chamados de CEMUNIs (Célula Modular Universitária), que são prédios construídos entre 1968 e 1971 e que foram elaborados pelo arquiteto Marcelo Vivacqua como parte do primeiro projeto de planejamento global para o campus de Goiabeiras. É um tipo de construção predial que, por sua flexibilidade, permite uma adaptação às necessidades acadêmicas (BORGIO, 2014). As principais características dos prédios CEMUNIs são: edificações térreas, cuja planta é quadrada, tendo ao centro um jardim interno para ponto de encontro dos alunos e espaço de vivência cotidiana. Os prédios acomodam salas de aula, laboratórios e salas administrativas.

Além dos CEMUNIs I, II, III, IV e V, compõem a estrutura física do CAR: a Biblioteca Setorial, com acervo específico das áreas de Artes, Arquitetura, Design, Semiótica, História da Arte e da Arquitetura; o Galpão, um espaço com equipamentos de marcenaria e oficina de solda para atender às disciplinas ligadas à tridimensão dos cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais e Desenho Industrial; a Galeria de Arte e Pesquisa, localizada no Centro de Vivência, que tem dois períodos no ano destinados a exposições dos resultados dos trabalhos de conclusão de curso e proporciona exposição de trabalhos de artistas reconhecidos nacional e internacionalmente, bem como de produções de artistas capixabas (CENTRO DE ARTES, 2015). Fazem parte, ainda, o Prédio de Multimeios, que abriga salas de aula, salas de informática, laboratórios e estúdios, e o Prédio Administrativo, onde ficam a Direção do CAR, o Arquivo Geral do CAR, a Secretaria Integrada dos Colegiados de Cursos, as Secretarias e as salas de aula dos Mestrados em Artes, em Comunicação Social e em Arquitetura e Urbanismo.

4.2 PERFIL GERAL DOS ALUNOS DO CENTRO DE ARTES

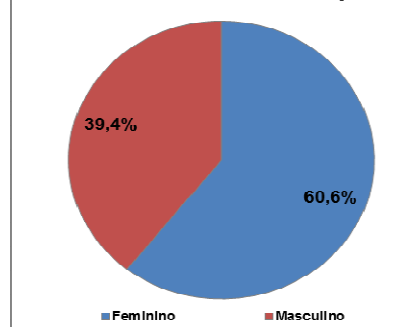
Atualmente, o Centro de Artes possui 2.374 alunos ativos (até a entrada de 2014/2), os quais estão divididos em 10 cursos de graduação presencial. Para que se conheça mais perfeitamente como são os estudantes da área de Artes, a seguir constam dados relevantes de características básicas, como sexo, idade, tipo de retenção, opção por cota e coeficiente de rendimento, divididos dentro dos respectivos cursos.

Gráfico 4.2.1. Alunos do CAR por faixa etária



Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.2. Alunos do CAR por sexo

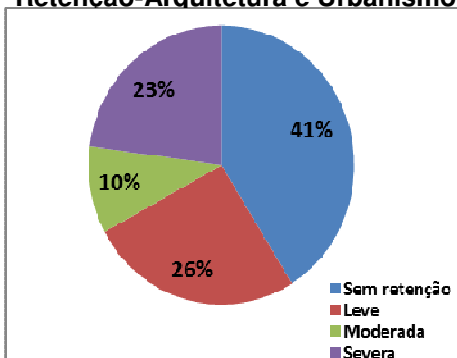


Fonte: Dados SIE/UFES

De acordo com os dados da faixa etária do gráfico 4.2.1, a maior parcela é de 38,8% com alunos de 18 a 22 anos e apenas 16,7% têm mais de 31 anos. Quanto ao sexo, tem-se uma maioria feminina de 60,6% de alunos (Gráfico 4.2.2).

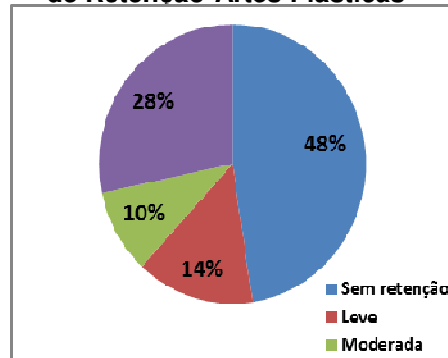
No aspecto acadêmico, os primeiros dados são observados nos gráficos abaixo (Gráfico 4.2.3 a 4.2.4) que demonstram os percentuais de alunos em cada nível de retenção por curso.

Gráfico 4.2.3. Alunos por nível de Retenção-Arquitetura e Urbanismo



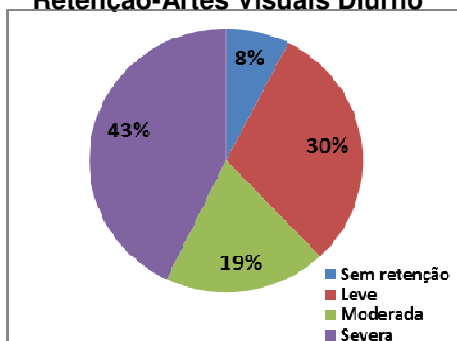
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.4. Alunos por nível de Retenção-Artes Plásticas



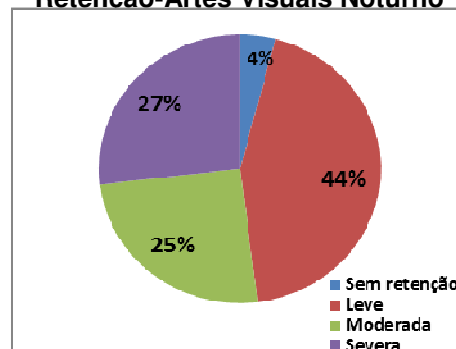
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.5. Alunos por nível de Retenção-Artes Visuais Diurno



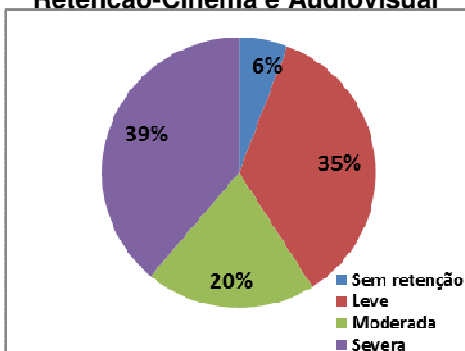
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.6 Alunos por nível de Retenção-Artes Visuais Noturno



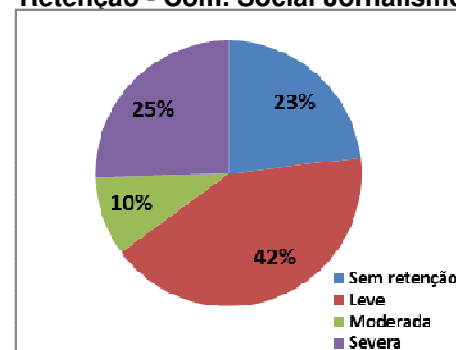
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.7. Alunos por nível de Retenção-Cinema e Audiovisual



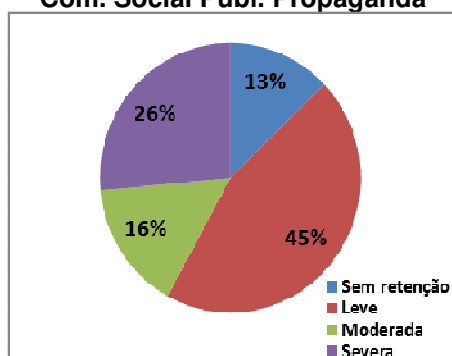
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.8. Alunos por nível de Retenção - Com. Social Jornalismo



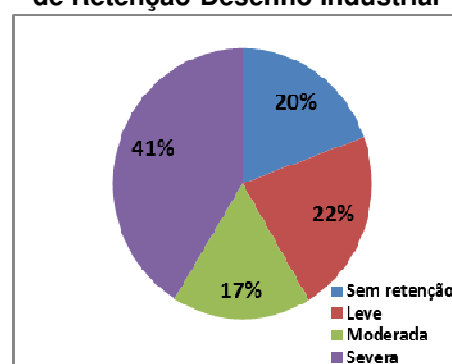
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.9. Alunos por nível de Retenção-Com. Social Publ. Propaganda



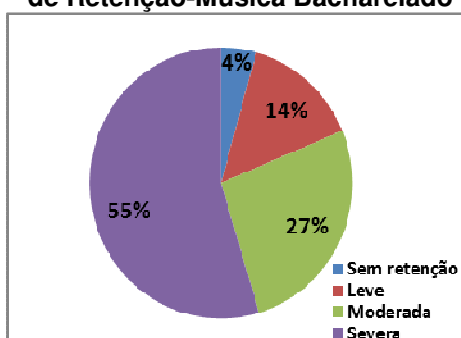
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.10. Alunos por nível de Retenção-Desenho Industrial



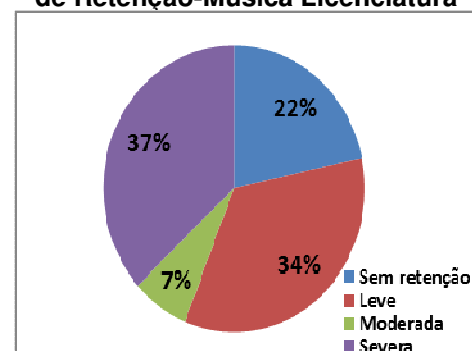
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.11. Alunos por nível de Retenção-Música Bacharelado



Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.12. Alunos por nível de Retenção-Música Licenciatura



Fonte: Dados SIE/UFES

Na interpretação dos gráficos 4.2.3 a 4.2.12, têm-se que o curso que possui maior porcentagem de alunos sem nenhum nível de retenção é Artes Plásticas (48% de alunos sem retenção) e os cursos com menor porcentagem de alunos sem retenção é Artes Visuais Diurno e Música Bacharelado (4% em ambos). A maior porcentagem de alunos no nível leve de retenção está no curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (45%) e a menor nos cursos de Artes Plásticas e Música Bacharelado (14% cada). No nível de retenção moderada, Música Bacharelado tem a maior porcentagem (27%) e Música Licenciatura a menor (7%). Por fim, a retenção severa é maior em Música Bacharelado (55%) e menor em Arquitetura e Urbanismo (23%).

Por conseguinte, dados permitem traçar os perfis dos alunos de cada curso de acordo com os tipos de retenção e destacar que o curso de Música Bacharelado é o que se encontra em situação mais preocupante, visto que mais da metade dos seus alunos (55%) estão no patamar da retenção severa e apenas 4% não estão com nenhum tipo de retenção.

Outra informação importante na exploração desses elementos é que os cursos do Centro de Artes possuem prazos sugeridos para conclusão do curso e máximos diferenciados, conforme previsão de cada Projeto Pedagógico (Tabela 4.2.1).

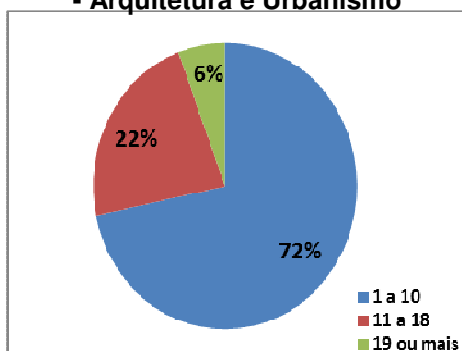
Tabela 4.2.1. Número de semestres sugerido e máximo para conclusão por curso

CURSO	NÚMERO DE SEMESTRES PARA CONCLUSÃO	
	SUGERIDO	MÁXIMO
Arquitetura e Urbanismo	10	18
Artes Plásticas	8	14
Artes Visuais Licenciatura – Diurno	8	14
Artes Visuais Licenciatura – Noturno	8	12
Comunicação Social – Cinema	8	14
Comunicação Social – Jornalismo	8	14
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	8	14
Desenho Industrial	9	14
Música - Bacharelado	8	12
Música - Licenciatura	8	12

Fonte: Currículos dos cursos, SIE/UFES.

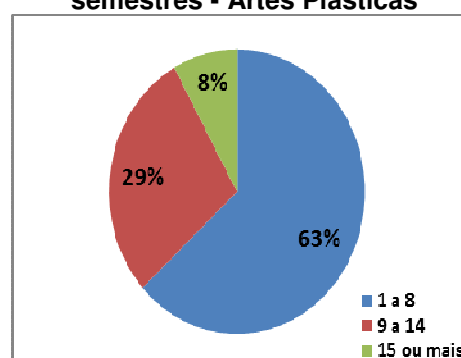
O número de semestres sugeridos é o prazo ideal para a integralização curricular do curso e foi o dado utilizado como Tempo Esperado (E) no Indicador para cálculo do nível de retenção. O número de semestres máximo é o prazo ideal mais períodos adicionais tolerados para que o aluno conclua o curso, sem que sofra penalidades acadêmicas, como o desligamento. Abaixo, têm-se os gráficos (ver gráficos 4.2.13 a 4.2.22) que representam a distribuição dos alunos ativos de acordo a periodização atual.

Gráfico 4.2.13. Alunos por semestres - Arquitetura e Urbanismo



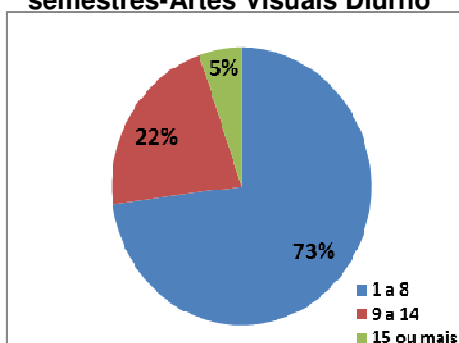
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.14. Alunos por semestres - Artes Plásticas



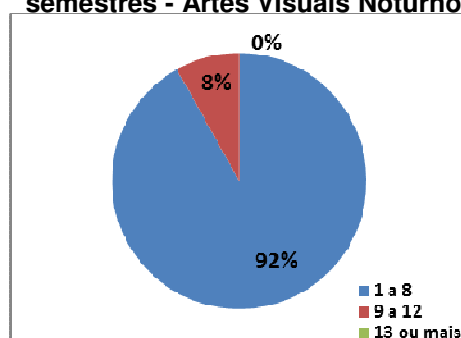
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.15. Alunos por semestres-Artes Visuais Diurno



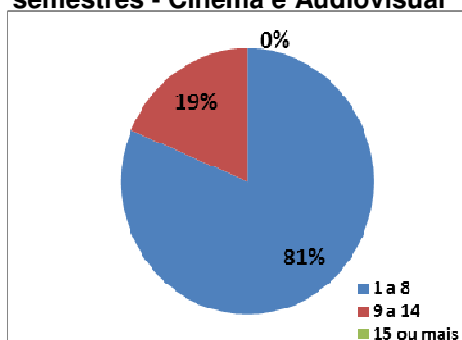
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.16. Alunos por semestres - Artes Visuais Noturno



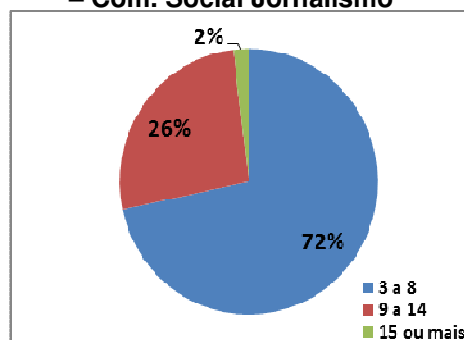
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.17. Alunos por semestres - Cinema e Audiovisual



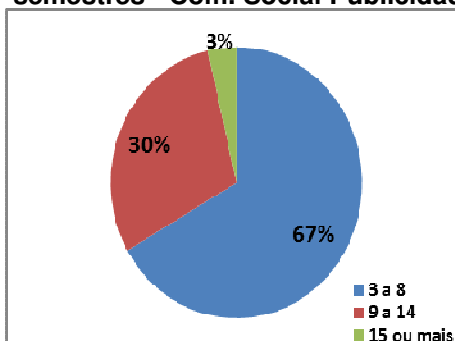
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.18. Alunos por semestres - Com. Social Jornalismo



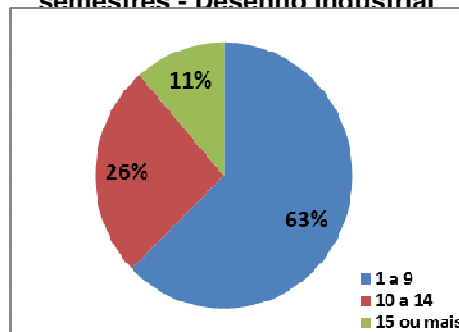
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.19. Alunos por semestres - Com. Social Publicidade



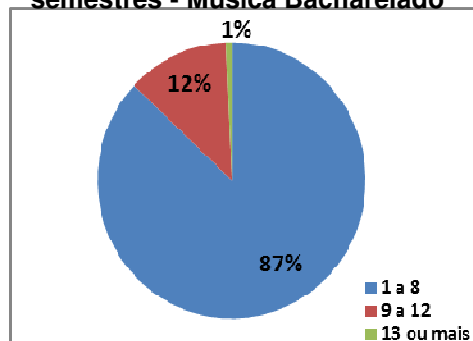
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.20. Alunos por semestres - Desenho Industrial



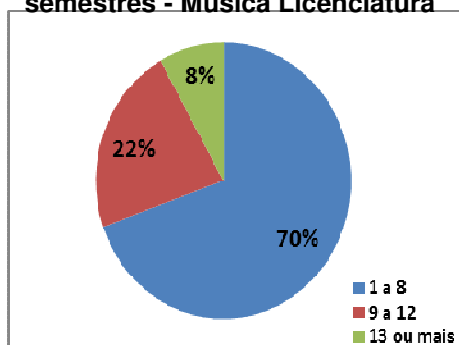
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.21. Alunos por semestres - Música Bacharelado



Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 4.2.22. Alunos por semestres - Música Licenciatura



Fonte: Dados SIE/UFES

Antes de quaisquer considerações, cabe dizer que os cursos de Comunicação Social-Jornalismo e Comunicação Social-Publicidade e Propaganda não têm alunos no 1º e 2º períodos, posto que estavam com a entrada de novos alunos impedida, por determinação do MEC, a partir do semestre letivo 2014/1.

Dito isto, atina-se que a maioria dos alunos está dentro do período ideal de duração do curso. Observar esse dado isoladamente dá a impressão de que todos os cursos têm uma boa situação. Todavia, a análise deve abranger outros indicadores, como o nível de retenção, pois o aluno pode estar em situação de risco desde o primeiro período do curso, se o seu ritmo for tão lento que não possibilite a ele concluir o curso no tempo previsto.

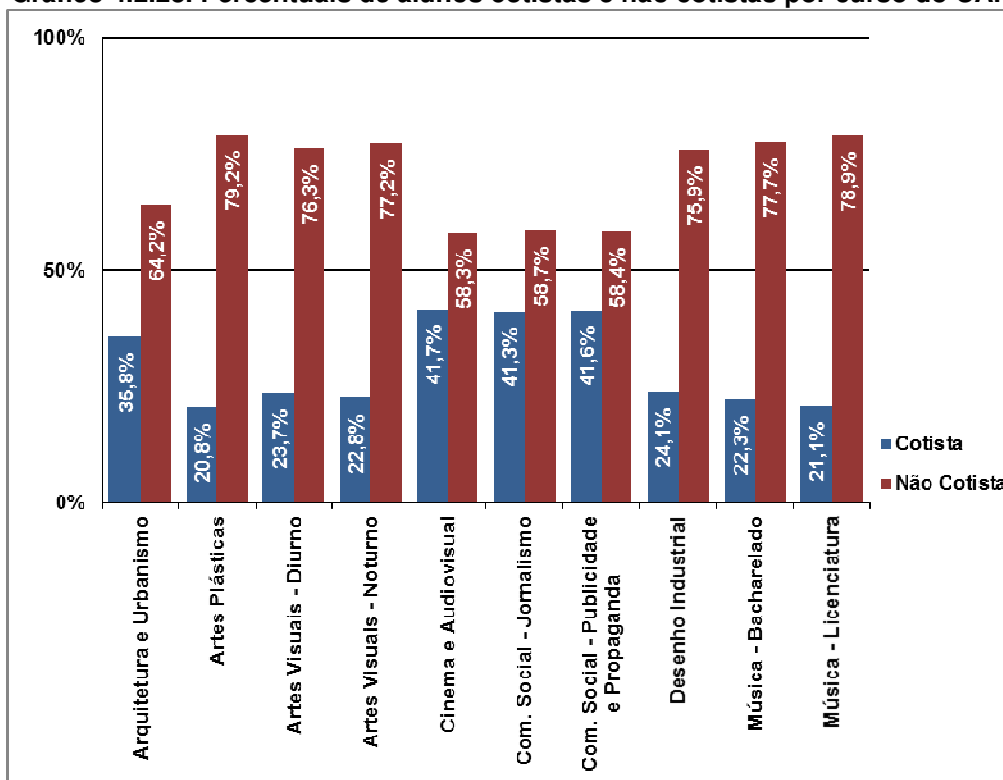
Um exemplo muito visível é o curso de Música Bacharelado, no qual 87% dos alunos estão dentro do período ideal de formatura (até 8 períodos), mas 55% dos alunos estão enquadrados no nível de retenção severa. Ou seja, os alunos podem estar dentro do prazo agora, mas é notório que não conseguirão

concluir no tempo ideal por seu ritmo ser mais lento. Pode-se destacar, ainda, a situação do curso de Desenho Industrial que está com 11% de alunos para além do prazo máximo de conclusão, o que é um indicador de graves problemas de permanência excessiva.

Mais um ponto muito importante no desenvolvimento de hipóteses sobre as causas da retenção é a classificação dos estudantes por opção de cota. Sendo assim, é válido conhecer os índices de alunos cotistas e não cotistas nos cursos do Centro de Artes.

Como se nota no Gráfico 4.2.23, a maioria dos alunos ativos são não cotistas. Contudo, em alguns cursos a diferença é pequena, como nos cursos de Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – Jornalismo e Comunicação Social – Publicidade (em média 58,5% de não cotistas para 41,5% de não cotistas). Porém, em outros os números estão bem distantes, como no curso de Artes Plásticas (79,2% não cotistas para 20,8% cotistas) e Música Licenciatura (78,8% não cotistas para 21,1% cotistas). Tem-se um perfil de maioria não cotista, mas bastante diferenciado conforme o curso.

Gráfico 4.2.23. Percentuais de alunos cotistas e não cotistas por curso do CAR



Fonte: Dados SIE/UFES

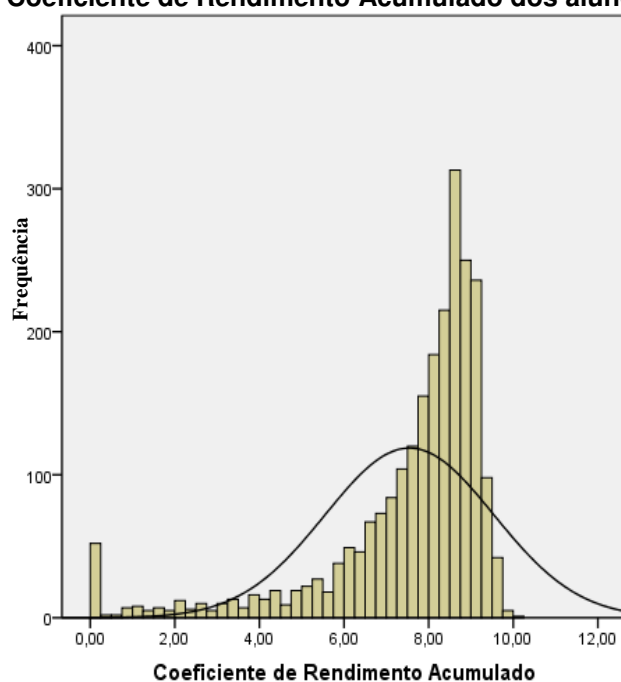
Conforme estudo de Pinheiro (2014) sobre desempenho acadêmico e sistema de cotas da UFES, o debate sobre a reserva de vagas na UFES teve início em 2005 e somente em 2007 foi aplicado efetivamente no concurso vestibular de 2008. A UFES reservou 40% do total de vagas de cada curso para o sistema de cotas nos vestibulares de 2008 a 2012. Para o vestibular de 2013, passou a valer a Resolução nº 35/2012 do CEPE, regulamentada pela Lei Federal nº 12.711/2012 sobre cotas nas universidades. De acordo com essa lei, haveria um tempo de implantação e, a partir de 2016, 50% das vagas seriam destinadas a alunos cotistas. Todavia, a UFES implantou desde o vestibular de 2013 de maneira integral a reserva de 50% das vagas destinadas a alunos de rede pública: 12,5% para estudantes que se declararem pretos, pardos e índios e com renda familiar de até um salário mínimo; 12,5% para não autodeclarados preto, pardo e índio e renda familiar de até um salário mínimo; 12,5% para declarados pretos, pardos e índios e família com renda superior a 1,5 salário mínimo; e 12,5% para estudantes que não se declaram pretos, pardos ou índios e renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. O Gráfico 4.2.21 mostra que os cursos mais próximos ao percentual previsto em lei e na resolução da Universidade são aquelas na área de Comunicação Social (Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – Jornalismo e Comunicação Social – Publicidade). Os demais estão com os percentuais bem diversos e longe do esperado.

O Coeficiente de Rendimento é outro aspecto relevante da trajetória acadêmica do aluno e, como evidenciado na revisão da literatura, é primordial para decifrar o desempenho acadêmico. O Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) dos alunos UFES é calculado pelo valor médio do aproveitamento nas disciplinas em que o estudante foi matriculado nos diversos semestres. O CRA tem um mínimo de zero e máximo de dez pontos e, pelo Regimento Geral da UFES, é expresso pelo quociente entre o total de pontos acumulados e o total de créditos requisitados.

No estudo do CRA dos alunos ativos do Centro de Artes, obteve-se o Gráfico 22. Constata-se que grande parte dos alunos tem o coeficiente de rendimento entre 8,00 e 9,00. A média geral foi de 7,55 e a mediana está em 8,21, que são

valores consideravelmente bons, tendo em vista que o mínimo para aprovação nas disciplinas é de 7,00 na avaliação geral e 5,00 após provas de recuperação final. Observa-se, ainda, que é alto o número de alunos com CRA igual a zero e isso pode indicar uma grande quantidade de alunos que se matriculam após o vestibular, mas não realizam o curso, ou chegam a fazer as disciplinas, mas reprovam em todas desde o início do curso. Se o aluno não cursa as disciplinas, ele não pode ter CRA. Dos 2374 alunos, tem-se 49 que possuem carga horária zerada.

Gráfico 4.2.24. Coeficiente de Rendimento Acumulado dos alunos ativos do CAR



Fonte: Dados SIE/UFES

5. PESQUISA QUALITATIVA

Conforme exposto na parte de metodologia desta dissertação, o primeiro passo do estudo de campo focou na coleta de dados junto aos docentes e na análise qualitativa. Nessa parte, entrevistou-se coordenadores e ex-coordenadores de todos os cursos do Centro de Artes (Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais Diurno, Artes Visuais Noturno, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial, Música Bacharelado, Música Licenciatura), como descrito no tópico 3.3.1. É importante salientar a realização de um pré-teste para validação do roteiro com o Coordenador do curso de Engenharia Elétrica. Após, foram feitos alguns ajustes necessários às questões e iniciou-se o processo de entrevistas com os coordenadores dos cursos acima listados.

A coleta das informações foi realizada pelo roteiro semiestruturado do Apêndice B, composto por 15 perguntas e elaborado com o auxílio do pesquisador e orientador deste estudo professor Gutemberg Hespanha Brasil. No total, foram realizadas 13 entrevistas, pelas quais visou-se entender o fenômeno da retenção estudantil sob a ótica desses docentes, tanto pela experiência em sala de aula como por seu trabalho administrativo nas coordenações. De mais a mais, o parecer dos entrevistados permitiu mudanças nos questionários antes da realização da segunda parte da pesquisa de campo, que se propõe a buscar os alunos retidos, e, após a coleta de todos os dados, comparar os resultados obtidos nas duas fases do presente trabalho.

Quadro 5.1. Lista de Coordenadores Entrevistados por Colegiado

Código	Coordenador
C1	Colegiado de Música Licenciatura e de Música Bacharelado
C2	Colegiado de Cinema e Audiovisual, Publicidade e Propaganda e Jornalismo
C3	Colegiado de Desenho Industrial
C4	Colegiado de Cinema e Audiovisual, Publicidade e Propaganda e Jornalismo
C5	Colegiado de Artes Plásticas
C6	Colegiado de Arquitetura e Urbanismo
C7	Colegiado de Artes Visuais
C8	Colegiado de Arquitetura e Urbanismo
C9	Colegiado de Desenho Industrial
C10	Colegiado de Artes Visuais
C11	Colegiado de Artes Plásticas
C12	Colegiado de Música Bacharelado
C13	Colegiado de Música Licenciatura

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os entrevistados foram identificados nesta análise com exposto no quadro 5.1 e, em seguida, apresentar-se-á uma síntese das respostas e concatenar-se-á os resultados obtidos em cada item com a finalidade, conforme elucida McDaniel e Gates (2006), de interpretar a massa de dados coletados e tirar conclusões a partir dela.

Para a análise e interpretação das informações, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa com a finalidade de descrever, simultaneamente, o conteúdo das comunicações (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Como procedimentos, tanto Vergara (2006), quanto Gil (2008) trabalham a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de preparação, com a organização das primeiras informações e a “escolha dos documentos, formulação de hipóteses e preparação do material para análise” (GIL, 2008, p.152). Nessa fase, fez-se leituras sobre o tema, preparou-se o roteiro semiestruturado e realizou-se as entrevistas.

A exploração do material, como prescrito por Gil (2008) tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise e “é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84). Nesse ponto, debruçou-se sobre o material coletado e transcrito e procurou-se localizar os pontos importantes nas respostas, os aspectos comuns e as divergências.

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação ou apenas tratamento de resultados, constitui na reflexão sobre o conteúdo e trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas, como estabelecem Gerhardt e Silveira (2009), e são tornados válidos e significativos, através de alguns procedimentos estatísticos que põem em relevo as informações obtidas (GIL, 2008).

Sendo assim, realizou-se as etapas principais do método de análise de conteúdo prescritas por Vergara (2006): delimitou-se o problema de pesquisa; procedeu-se a revisão da literatura e escolheu-se a orientação teórica de suporte ao estudo; determinou-se algumas suposições sobre o problema sob investigação; definiu-se como meio de coleta de dados da pesquisa de campo as entrevistadas por roteiro semiestruturado; coletados os dados, realizou-se as transcrições; procede-se à leitura do material; e, por fim, realizou-se o tratamento dos resultados que será apresentado a seguir.

5.1 CONCEITOS E DADOS INICIAIS

A primeira pergunta realizada foi “O que você considera retenção?”. Dos 13 entrevistados, 11 coordenadores consideraram que é quando o aluno não consegue concluir o curso no prazo regular estabelecido no PPC. Alguns fizeram considerações complementares a esse conceito básico e estabeleceram outras formas de identificar a retenção: “o aluno não consegue mais administrar sua rotina” (C1); “quando ele não respeita a periodização ideal; ou quando ele faz só as disciplinas obrigatórias, deixando as disciplinas optativas para o final” (C3); “[o aluno] fica prorrogando o término da graduação por ‘n’ motivos”, para C9 e que, também, identificou dois momentos diferentes em que o aluno pode ficar retido:

Ou ele fica no meio do caminho, já perdendo disciplinas e, por conta dos pré-requisitos, ele vai ficando para trás, ou, como no caso mais específico do curso de Desenho Industrial, fica retido no final do curso, principalmente por causa do Projeto de Graduação (C9).

Os outros dois coordenadores ponderaram que a retenção ocorre quando o “aluno parou no curso” (C11) e “quer dizer que você está segurando o aluno de alguma forma e eu acho que é equivalente à reprovação em uma disciplina” (C12).

O conceito que mais chamou atenção foi apresentado por C6, por muito se assemelhar com o conceito utilizado nas definições desta dissertação e por ser compatível com o objetivo do Indicador de Retenção. O entrevistado declarou ser retenção “quando o aluno se atrasa em relação à periodização ideal, sendo

mais nítido quando esse atraso impede que ele termine o curso no prazo ideal”.

Em seguida, questionou-se a existência de sérios problemas de retenção no curso em que coordenam ou coordenavam e a resposta categórica e quase unânime foi que sim e, com ênfase, utilizaram expressões como: “temos alunos demais” (C4); “é fácil de entrar, mas difícil de sair” (C5); “o curso tem alunos que estão no curso há 5, 6, 10 anos” (C7); “temos alunos que já deviam estar formados há 8 anos” (C9).

C8 mostrou a situação do curso de Arquitetura que está com 445 e que “não há condições de atender a todos esses alunos com qualidade [...] e sem falar que o aluno vai ficando desmotivado e ele acaba abandonando”. Da mesma forma, C12 advertiu sobre a gravidade do problema no curso de Música Bacharelado e expôs ao expor que a primeira turma do curso deveria ter formado no semestre letivo 2014/1, mas “nenhum aluno conseguiu se formar, tamanha a retenção”. Já C1 confirmou que existem problemas nos cursos de Música, mas “tão graves como dos demais cursos do Centro de Artes”.

De outro lado, C10 afirmou que não percebe altos índices, apesar de ver que os índices estão crescendo, e C13 disse não ter dados precisos, mas que é comum as pessoas não concluírem o curso do prazo. Por fim, C7 acrescentou que tem “a impressão que o curso de Artes Visuais Noturno anda mais rápido e que os alunos são mais periodizados do que os alunos do [curso de Artes Visuais] Diurno” e C9 colocou que a situação é melhor atualmente, pois “muita gente já foi desligada e isso não acontecia antes”.

Depois, arguiu-se se o Colegiado possui dados, registros ou estudos a respeito do problema da retenção no curso, todos responderam que não tinham nenhum dado ou informação interna. Complementarmente, os coordenadores C1, C2, C3, C9 e C11 afirmaram ter informações sobre os alunos em situação de desligamento, com destaque para a observação de que “o aluno retido, mas que não está em situação de desligamento, a gente não conhece quem são” (C2). Os coordenadores C3 e C5 assinalaram que receberam as informações da pesquisa realizada por Pereira (2013).

Já C4 ressaltou que recentemente realizou alguns cálculos à mão com dados do SIE para um levantamento interno do Colegiado e que “acabou encontrando algumas informações dos retidos” e C8 disse que “tinha até começado a fazer uns gráficos, mas não consegui terminar [...] pegava os dados no SIE e ia vendo quantos formavam e, pelo número de formandos, via quantos estavam retidos”.

Quando perguntados sobre a importância do estudo do problema da retenção nos cursos, os coordenadores foram unânimes em destacar que a descoberta das causas da retenção é fundamental para a tomada de decisões sobre os cursos. Destacam-se alguns trechos exemplificativos: “auxiliará à Coordenação de Cursos e aos Departamentos na busca de estratégias para minimizar o problema e dar embasamento para ações dos coordenadores” (C2); “auxiliará com indicadores para a modificação da grade do curso e ajudar a pensar o futuro” (C3); “ajudará a pensar o que precisa ser mudado e o que não é da alçada da Universidade” (C7); e:

Vai dar para fazer ajustes no curso, para ajudar no que depender da nossa estrutura, da nossa oferta [...] para que eles não tivessem tanta dificuldade de cumprir aquilo que está previsto. Até a compreensão dos motivos que são ligados ao aluno e não ao curso poderia ajudar que a gente desenvolvesse outras frentes de opções de trabalho, para que eles pudessem vencer com mais facilidade essas dificuldades que são deles (C13).

Além disso, C9 distinguiu que é relevante para “entender como e quando está acontecendo” a retenção desses alunos e, mais, é importante, pois “talvez, o que se pensa ser causa ou motivo não seja” (C5).

Por C11, descobrir as causas precisas e atacar corretamente o problema da retenção trará, conseqüentemente, mais vagas para os cursos, porque “aquele aluno que está ali parado não está fazendo nada e está ocupando vaga de gente que poderia estar aqui, em novo curso ou deixando as disciplinas para outros alunos” e “o professor não está ocupando todo o espaço que deveria com uma turma boa de 10 a 20 alunos, pois está ali com meia dúzia de alunos. As turmas são abertas contando com aquele aluno retido e que não aparece. Isso é horrível”. Enfim, como atinado por C7, não há informações sobre esses alunos e “se o estudo já consegue, minimamente, juntar dados, já é

interessante” e, de mais a mais, “a retenção é uma forma de fracasso e é chato você ver o aluno fracassar” (C4).

A quinta questão apresentada foi se entendiam que há uma retenção que é boa ou ela é sempre prejudicial. 10 coordenadores responderam que há retenção boa quando o aluno decide ficar mais tempo na Universidade para aprimorar sua formação: cursar disciplinas a mais, fazer pesquisa, participar de projetos de iniciação científica, realizar intercâmbio cultural, participar do Ciências Sem Fronteiras ou, até mesmo, aproveitar oportunidades de estágio conseguidas mais para o final do curso. Em resumo, aquela que “não é por omissão do aluno ou falta de acompanhamento” (C3). Os coordenadores C7 e C8 discordam do posicionamento majoritário e expõem que se o aluno quiser estudar mais, deve fazer mestrado.

Entretanto, C9 e C11 ressaltaram que a retenção é sempre prejudicial, porque o aluno prorrogar demais o curso e não consegue ter ritmo, fica sem turma e disperso, não consegue ter uma visão do curso como um todo e entender o curso que está fazendo. Em contrapartida, C6 ponderou que “se é prejudicial ou não, vai depender da causa e se é por deficiência do aluno ou por deficiência da própria Universidade”. Ao mesmo tempo, C1, C4, C10 e C11 compreenderam que nenhum tipo de retenção é bom para a Instituição, principalmente no que se refere à oferta de vagas e número de turmas.

Em especial nos cursos de Artes, no qual a maior parte das disciplinas são laboratoriais e têm 20 vagas em cada turma, pois se você precisar de mais do que 20 vagas tem um problema tanto com professor que não quer abrir mais e pelo laboratório não comportar (C10).

5.2. MOTIVOS PARA A RETENÇÃO

O principal objetivo desta dissertação é encontrar as causas da retenção discente no Centro de Artes. Portanto, indagou-se aos entrevistados qual o motivo mais forte para a retenção do aluno no respectivo curso. Repetiu-se a pergunta para, também, achar um segundo e um terceiro motivo.

Mercado de Trabalho

O motivo mais citado foi o mercado de trabalho (emprego ou estágio), nomeadamente o conflito dos compromissos profissionais com os horários de aula das disciplinas e a forma como o aluno tende a priorizar o trabalho em relação ao curso, e “por isso, não têm mais horários disponíveis para cumprir suas disciplinas e concluir o TCC” (C2).

Nove entre os treze coordenadores destacaram que grande parte dos alunos são trabalhadores ou estagiários e, por isso, esse é um fator de forte influência na rotina acadêmica do aluno e faz com que ele atrase o curso. C1 e C7 advertiram que a situação é mais crítica nos cursos de Licenciatura, em que se tem mais alunos com um perfil socioeconômico desfavorável.

Os docentes mostraram que essa disputa com o mercado pela atenção e pelo tempo do aluno é complexa e levantaram vários fatores: “o fato do nosso aluno ser trabalhador e o turno de oferta do curso diurno, manhã e tarde” (C10); “a rotina de trabalho na área de Comunicação Social é muito cruel e fica complicada conciliar o trabalho com o curso” (C4); “o mercado quer absorver eles não só como estagiários, mas quer que eles trabalhem ‘full time’ e eles terminam pegando uma a duas disciplinas e vão levando” (C9); “eles têm projetos, tocam na noite, dificilmente têm tempo para realizar qualquer atividade, mal mal têm tempo para as disciplinas” (C13); e, também, “temos os casos daqueles que preferem arrastar o curso ao máximo, pois, se colarem grau, eles perdem o estágio” (C3).

Outro aspecto é que, com exceção do profissional de Arquitetura e Urbanismo, as demais profissões ensinadas no Centro de Artes não são regulamentadas. Sendo assim, quando ainda estão cursando as disciplinas, os alunos se inserem no mercado e “eles começam a trabalhar e o mercado absorve ele de tal maneira que o curso acaba ficando de lado e o curso vai se arrastando, já que estão a mil por hora no mercado de trabalho” (C9). Há, também, outro aspecto importante, que é “analisar a importância do diploma, pois se diploma não faz muita diferença para exercer a profissão. Então, ele não tem pressa para se formar” (C1). Outro ponto apresentado por C1 é que “é muito fácil

conseguir um estágio, até bem remunerado, mas é difícil conseguir emprego na área. Enquanto eles estão na Universidade e querem manter o estágio, porque depois de formado, são poucas vagas ou ruins”.

De igual maneira entenderam que ocorre nos cursos noturnos, vez que a grande a maior parte dos alunos de cursos noturnos são trabalhadores e “eles trabalham o dia inteiro e, chegando aqui, têm que ficar até às 22 horas, sem falar que chegam esgotados e caem na cadeira de sono” (C12). Para este coordenador, é “bacana que ele [aluno trabalhador] tenha acesso à Universidade, mas, mais da metade deles, têm dificuldades em se manter no curso” e aqueles alunos que não trabalham podem participar mais e melhor das atividades e terminam concluindo o curso com uma formação melhor.

C10 advertiu que, de um modo geral, “o aluno trabalhador não tem como priorizar a Universidade. Então, ele abandona uma disciplina, não consegue fazer outra, vai virando uma cascata”. Em suma, os docentes foram taxativos: o aluno que está trabalhando ou estagiando não tempo para se dedicar ao curso e quase sempre precisa escolher o que vai priorizar. Ao escolher, termina optando pelo emprego, para ajudar no sustento da família e nos custos do curso, e passa a se matricular em poucas disciplinas e, conseqüentemente, atrasa o término do seu curso.

Estrutura do Curso

O segundo motivo, mencionado por 8 dos entrevistados, foram os problemas relacionados à estrutura do curso, como o currículo de curso, a grade de disciplinas, as ofertas de optativas e os professores. De plano, C5 explanou que o currículo está desatualizado e traz problemas na formação do aluno, pois “ele não tem disciplinas que o auxiliam a perceber o mundo fora da Universidade, o mercado de trabalho. O curso não prepara o aluno, ele não sabe muito bem para onde ir e fica retido”. Aliás, a “inadequação dos conteúdos do Curso com a modernidade” (C6) e uma “grade é pouco atraente” (C3) desestimulam o aluno. E mais, existem dificuldades com a oferta das

disciplinas em si e, em alguns casos, disciplinas que simplesmente não são ofertadas (C13).

Ainda nesse sentido, observaram que os alunos enfrentam muitos obstáculos com a oferta por serem trabalhadores e os cursos serem de turnos diurnos. Esse coordenador manifesta que, por muito tempo, a oferta dos cursos diurnos não foi pensada de acordo com a necessidade do aluno e do curso, respeitando a periodicidade e “se determinado período tem 5 disciplinas a serem ofertadas, elas deveriam estar de segunda a sexta, mas a oferta não era pensada assim. Era de terça a quinta e o aluno tinha que ficar o dia inteiro na Universidade ou deixava de fazer”. No mesmo sentido, C11 expôs que “o professor prioriza o meio da semana mais do que o início e o final da semana e o Departamento faz [...] O professor quer dar aula sempre no mesmo dia e horário, sempre a vida inteira”. Em síntese, “a causa da retenção é uma oferta mal pensada” (C10).

Mais um empecilho retratado do aluno trabalhador foi a disciplina de Geometria Gráfica, que tem carga horária de 90 horas. Se o aluno fizer toda a grade sugerida para o período, ele deverá ocupar duas tardes com a disciplina e fazer todo o restante do pela manhã ou vice-versa e, “como eles precisam trabalhar, eles deixam essa disciplina para depois” (C9). Igual caso acontece com as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Artes Visuais Diurno, pois “nosso aluno é professor e não tem como ele garantir que o horário de trabalho dele não mude” (C10). Assim, se o aluno trabalha de manhã e não pode fazer o estágio referente àquele semestre por estar na oferta é matutina, ele tenta fazer no próximo período, pois a oferta será no período vespertino, mas pode acontecer do seu horário de trabalho mudar e novamente ele não conseguir fazer, relatou C10. Ademais:

Quando o aluno tem alguma atividade para fazer e que vai conflitar com alguma aula, ele deixa de fazer a disciplina nesse semestre. Como a nossa oferta não é semestral para todas as disciplinas, [...] ele vai esperar um ano para fazer a disciplina e é muito difícil ele conseguir correr atrás a ponto de compensar esse prejuízo que a escolha dele causou (C13).

Na mesma linha, C4 alertou para o fato dos cursos matutinos terem várias aulas que vão de 09 horas às 13 horas e que “depois do meio-dia não é mais

matutino e o discente tem que se submeter a isso”. Para mais, nas disciplinas optativas, no caso de Jornalismo e Publicidade, os alunos têm que realizar 03 optativas durante o curso e não há oferta de optativa de manhã e “o aluno tem que fazer à noite, simplesmente porque não cabe na grade de horários. Então, o curso é matutino, tem disciplinas frequentemente no início da tarde (até às 13 horas) e, ainda, tem que voltar aqui à noite” (C4).

Nos cursos de Artes Visuais e Artes Plásticas, os universitários encontram infortúnios com as disciplinas optativas, que começam a realizar do meio para o final do curso (a partir do 5º período), porque:

As optativas que eles mais gostam, as mais procuradas, estão sempre lotadas e não conseguimos abrir outra turma [...] ou estão todas no mesmo horário, porque, como é optativa, o professor tem predileção por um horário e às vezes tem 5 disciplinas na quarta pela manhã, por exemplo (C10).

Outras situações proclamadas pelos entrevistados foram disciplinas ofertadas por apenas um professor e, se o aluno não se adapta à metodologia desse, ele fica sem opção; turmas mistas, com alunos de mais de um curso e alguns professores se consideram inaptos para trabalhar com determinado grupo de alunos, principalmente quando são alunos das licenciaturas; não conseguir realizar disciplinas dos períodos iniciais deixadas para trás; carga horária pesada do curso, que faz com que o aluno não realize todas as disciplinas do período; pouca oferta de disciplinas optativas; oferta irregular de disciplinas optativas; disciplinas obrigatórias sem professor; e, por último, falta de uma turma fixa de alunos.

Trabalho Final de Curso

O terceiro motivo mais aludido foi o trabalho final de curso (PG, TG e TCC). Seis coordenadores entenderam que o trabalho final leva o aluno a atrasar seu curso, por razões diversas. Dentre elas: a) por querer fazê-lo só depois de concluir todas as outras disciplinas (C1 e C13); b) por “achar normal fazer em 2 ou 3 semestres seguidos, ir fazendo aos poucos” (C2); e c) ser o trabalho final “totalmente diferente de tudo aquilo que ele estudou durante o curso” (C3) e, por consequência, os alunos não conseguem realizá-lo (C3, C6 e C9). Essa

última situação colocada é reflexo de que, devido às condições precárias de infraestrutura do curso e financeiras dos estudantes, eles fazem a maioria dos trabalhos em grupo e depois devem fazer um trabalho mais complexo e sozinho pela primeira vez. Além de tudo, durante o curso, os estudantes não precisaram escrever um trabalho mais extenso e com metodologia semelhante à exigida no trabalho final. É “uma coisa além daquilo que eles praticaram e aprenderam ao longo do curso” (C9). Assim, a dificuldade principal do aluno é que “tudo é novo. É uma situação que ele nunca enfrentou antes” (C6).

Sobre o mesmo tema, C4 manifestou que, no curso de Comunicação Social, o 8º período é exclusivo para o TCC e o aluno não realiza mais disciplinas. Em razão disso, “ele some, perde o vínculo, não tem o cotidiano na Universidade e fica mais difícil conseguir continuar”. Esse docente também descreveu que a regulamentação do TCC para os cursos da área de Comunicação Social causa outros transtornos, pois não há pauta da disciplina específica para que cada orientador responda por seus alunos e controle tudo, falta informação para os alunos e, assim, “o problema da retenção no curso de Comunicação Social praticamente se reduz ao TCC”.

Perfil do Aluno

Outra razão destacada é o perfil dos alunos, com características como falta de responsabilidade e imaturidade, sua postura em relação à Universidade e a própria fase de transição. Os entrevistados descreveram que parte dos alunos é de uma nova geração que não quer se formar logo para trabalhar, sair de casa e se sustentar. Há um desejo de ficar mais na Universidade para não assumir responsabilidades e “esse comportamento pode ser até associado a uma síndrome de Peter Pan, onde a universidade é uma bolha de proteção para ele” (C2). O aluno não quer se formar, pois:

Se ele se formar, no outro dia tem de correr atrás [...] em um momento são estudantes e, logo depois, passam a ser desempregados. Eles não querem ter responsabilidade e, então, eles vão ficando aqui, porque enquanto são estudantes, ficam na casa do papai, tem RU, desconto na passagem e está bom (C8).

Outrossim, C8 avultou para a imaturidade e a falta de responsabilidade dos

estudantes e acrescentou que eles não veem a universidade como o local em que irão se profissionalizar e que a vida profissional deva começar no início do curso. Por tal característica, C8 afirmou que o aluno espera terminar o curso para se preocupar e que “eles não têm consciência de nada, eles não estudam, não veem à aula”. Similarmente, C12 frisou essa imaturidade, vez que os alunos participam de muitas festas, faltam às aulas e, por muitas vezes terem ficado em dúvida de que curso fazer, não sabem muito bem o que querem e, também, “eles entram só com 18 anos, são muito novinhos e acaba que nós temos esse papel crucial no desenvolvimento da maturidade”.

Por conta dessa imaturidade, C11 acentuou que o aluno não está preparado para o leque de possibilidades que é aberto para ele dentro do curso, pois “ele ficou a vida inteira com regras, sendo mandado fazer aquilo, depois aquilo outro. Aí chega na Universidade e é uma outra história [...] ele não consegue administrar” e, também, como ele não tem essa maturidade, ele não consegue vislumbrar o curso dele como um todo e “não sabe para que serve o curso para ele e quer é formar da maneira mais tranquila possível, sem muitas exigências”.

Ainda sobre o perfil discente, C7 indicou que alguns alunos dos cursos de Artes têm um perfil de pessoa que não se adequa, que não gosta de regras, que não se encaixa, que são alunos com uma personalidade questionadora ou têm questões pendentes com o sistema, além do fato de que “o curso é um ímã para esse tipo de pessoa”. Por tal razão, o aluno, conforme C7, não se adapta ao sistema universitário, principalmente quando buscam os cursos de Licenciatura, que se voltam para a formação de professores e não de artistas. Igualmente notou C13 no curso de Música Bacharelado. Para este, o fato do curso ser uma licenciatura e os alunos realizarem o curso apesar de não terem o perfil profissional que o curso abrange é parte do sentimento dessas pessoas que “eu amo a música e faço qualquer coisa para estudar música, mesmo que tenha que ser um curso de Licenciatura” (C13). Como não se encaixam no perfil do curso, C13 percebeu que eles deixam o curso em segundo plano e não têm pressa para formar.

Fatores diversos

Mais alguns aspectos foram apontados pelos entrevistados como causas para a retenção dos alunos do Centro de Artes. Sendo dessa forma, o Ciências sem Fronteiras foi considerado um motivo de retenção por 2 coordenadores, principalmente porque os alunos fazem poucas disciplinas no exterior ou realizam disciplinas com conteúdo diferente que não podem ser aproveitadas.

A deficiência de infraestrutura física da Universidade também foi listada:

São condições de trabalho muitas vezes precárias. Chove dentro das salas ou, quando liga o ar condicionado, a tomada dá curto circuito. Laboratório de informática também é um problema, para a gente conseguir dar aula de uma disciplina tem que ficar ajustando com os outros cursos do Centro, porque só tem um laboratório disponível para aula. O outro laboratório os alunos usam e não tem os programas certinhos nos computadores. Tudo isso tem impacto na vivência do aluno na Universidade, no fato de se sentir acolhido, de ter um lugar bacana para fazer o trabalho. Muitos não têm computador em casa e ao longo do curso vão estagiando e conseguem comprar um notebook. Eles precisam dos laboratórios, para conseguir acompanhar, para fazer os trabalhos e muitas vezes ficam de lado (C9).

De modo idêntico, C6 acentuou a importância da infraestrutura adequada para os cursos do Centro de Artes, que têm um caráter prático, e “se espera que o aluno seja colocado em situação parecida com a situação em que irá trabalhar e que o aluno aprenda fazendo e, hoje, o Curso não tem esses lugares, não tem estrutura, não tem laboratório, não tem equipamentos” (C6).

Outro aspecto que os coordenadores C1, C5 e C11 manifestaram foi a existência de muitos alunos que realizam simultaneamente cursos em outras faculdades privadas e não conseguem cumprir os créditos exigidos pela UFES. Nessa mesma linha, tem-se os que escolhem o curso por entenderem que é fácil de cursar ou por ser de pouca concorrência e resolvem fazê-lo, mas que não era a primeira opção de curso (C5 e C11). Também foi motivo relevante para a retenção o alto custo do curso. C6 e C11 abalizaram que os cursos são caros e que os alunos de Artes geralmente não têm muitos recursos financeiros.

Foi, ainda, apresentada a falta de perspectiva do mercado como motivo de retenção. O aluno não consegue se observar como profissional da área que

estuda e há alguns alunos que “têm a visão de que artista que tem que produzir à margem de tudo, que vive essa relação romântica com as coisas” (C5) ou “não consegue ver para que o curso vai servir para ele” (C11).

Quanto ao sistema da própria Universidade, os entrevistados C8 e C11 enunciaram a falta de cobrança da Universidade, no que diz respeito ao aluno ficar sem se matricular ou ir prolongando o final do curso, sem que medidas administrativas eficientes sejam adotadas. Como exemplos citaram que “o aluno que só falta fazer TG desaparece com o pensamento de depois faz, porque ele tem outras prioridades e nem aqui aparece. Depois de um certo tempo, aparece e quer terminar de qualquer jeito” (C11) ou “alguns falam para mim: se tem alguém aqui com 15 anos, eu também posso ficar 15 anos e vou ficar. E até alunos de outros cursos já falaram: se eu posso ficar até 9 anos, porque vou fazer em 5?” (C8).

Mais uma perspectiva abarcada por todos os entrevistados da área de Música (Licenciatura e Bacharelado) foi a falta de uma prova de habilidade específica para ingresso via vestibular. Para eles, a ausência dessa etapa no processo de seleção, que é utilizado em várias faculdades pelo Brasil, aliada à deficiência do ensino básico de música nas escolas traz à Universidade um grande número de alunos sem condições de realizar os cursos na área de Música. E mais, há uma:

Dissintonia entre o perfil do aluno e o perfil do curso [...] fruto da deficiência do ensino básico de música, que é precário [...] e cerca de 70% dos alunos entra na Universidade sem nenhum conhecimento prévio de música, não sabem nada de música, e, então, os alunos já reprovam nas disciplinas iniciais do curso, porque o conteúdo já é muito além do que o que eles poderiam compreender (C12).

Ao mesmo tempo, C1 alertou que “alguns alunos deixam de cursar certas disciplinas que cobram mais de habilidades musicais específicas e uma hora faltam tantas disciplinas para trás que ele não consegue prosseguir no curso”.

Ainda sob essa perspectiva dos fatores externos à Universidade, os entrevistados C11 e C12 se referiram à deficiência do Ensino Básico em geral como prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, haja vista que o aluno chega à universidade mal preparado em vários aspectos e “ele tem que começar do

zero” (C11). Portanto, professores e alunos são levados a lidar com diversas lacunas na formação básica, tal qual “alunos que nunca leram um livro na vida” (C12).

Por fim, questionou-se quais seriam os motivos para a retenção discentes nos demais cursos do Centro de Artes, excluindo aquele no qual foi ou é coordenador. Como resultado, teve-se respostas compatíveis com as apresentadas acima, todavia surgiram novos motivos.

Como pontos semelhantes, destacaram: mercado de trabalho, especialmente a necessidade de trabalhar devido ao perfil socioeconômico dos alunos (C1, C2, C3 e C4); realização do trabalho final de curso (C1 e C3); desejo de permanecer mais na Universidade, principalmente nos alunos dos cursos de Música, Artes Plásticas e Artes Visuais (C2); perfil do estudante, porquanto alguns são desejosos de se formar para ingressar no mercado de trabalho, em especial os alunos de Licenciatura, outros não precisam trabalhar e têm “um perfil mais tranquilo” (C8); dificuldades com a estrutura do curso, tais como oferta não racionalizada de disciplinas, falta de oferta de disciplinas optativas e realização de cursos em horário integral (C10), e carga horária pesada para os alunos dos cursos de Desenho Industrial e de Arquitetura, para C4; sentimento de não pertencimento ao Curso e à Universidade, depois de terminar as disciplinas e restar a realização do TCC (C1); falta de conhecimento do mercado e “o curso não apresentar as soluções para esse aluno” (C13); falta de estrutura física (C6); falta de cobrança de empenho dos alunos (C8); “dificuldade de passar em algumas disciplinas em si, devido ao aspecto técnico” (C7) para os cursos de Arquitetura e Música; falta de valorização do diploma, principalmente no curso de Bacharelado em Música, e falta do ensino básico de artes e música (C12).

Todavia, novos motivos foram indicados: falta de interação entre os cursos, que geram dificuldade para ofertar disciplinas e diminui as alternativas para o aluno conseguir integralizar o curso em tempo (C3); deficiências na organização administrativa e, conseqüentemente, falta de informações e despreparo do corpo de administrativo (C5); falta de acompanhamento dos alunos (C8);

engessamento dos cursos de licenciatura nas disciplinas de pedagogia (C11). Por último, C4 ressaltou que os alunos dos Cursos noturnos, no geral, são alunos que não têm tanto apoio familiar quanto os alunos dos Cursos diurno e que “não se aplica aos Cursos do Centro de Artes a visão de que são cursos difíceis, com professores carrascos, que reprovam todo mundo”.

5.3.1 Motivos Relacionados ao Trabalho Final de Curso

Devido ao grande número de referências à questão do trabalho final como empecilho para o aluno concluir o curso, questionou-se a todos os coordenadores se a elaboração do trabalho final (PG/TG/TCC) poderia ser entendida como um motivo de retenção no seu curso e, se sim, qual dos itens a seguir poderia ser considerado mais crítico para o aluno e por qual motivo: a) escrever, redigir o texto; b) obter material de pesquisa; c) Relacionamento professor orientador x orientando; b) dedicação do aluno.

Inicialmente, cabe destacar que, com exceção de C12 que entendeu que poucos estudantes têm dificuldades com o trabalho final, todos os demais conceberam a elaboração do PG/TG/TCC como uma das causas de retenção dos alunos dos seus respectivos cursos.

Todos citaram que **escrever o texto** é um problema para os alunos, sendo que 8 entrevistados colocaram como sendo a principal causa. Uma das razões mais apontadas foi a “falta de prática de escrita e leitura dos alunos durante toda a vida, por uma questão cultural” (C7). Em resumo, C10 colocou que “há uma dificuldade enorme de sair da primeira linha” e expôs um panorama para os cursos em geral:

Parece que essa geração da tecnologia tem dificuldade de ler algo mais longo. Eles querem notícias curtas e imagens grandes e isso vem da educação básica. Falta o incentivo à leitura. Os alunos leem cada vez menos e o necessário para a sobrevivência (C10).

Ademais, listaram como parte dessa resistência: *problemas com a produção do conhecimento acadêmico e com linguagem científica* (“o ‘fazer pesquisa’, porque durante todo o curso não precisou aprender normas da ABNT, não teve

contato com autores que deveria ter dito e escreveu pouco [...] não precisou fazer um trabalho teórico e não teve contato com nada”, C4); *difficuldade de reflexão sobre a leitura realizada e construção do próprio texto* (“o aluno não consegue ler um texto e formular um raciocínio sobre o que ele leu e, em parte, é consequência da realidade do Curso que não trabalha isso com o estudante”, C5); e *difficuldade pela falta do hábito de escrita durante o curso*, pois

Eles não escrevem o curso inteiro e assim apresentam dificuldades para ler e escrever, para voltar a ter o hábito de escrever com regularidade e ter que redigir um texto acadêmico. Eles tentam, mas não têm a prática. Ele não fez isso no Curso inteiro e tem que aprender muita coisa ao mesmo tempo (C3).

A segunda dificuldade mais citada, em que 6 entrevistados consideraram como relevante e mais crítica por outros 3, foi a **dedicação do aluno**. Os coordenadores avaliaram que, assim como no caso da leitura, o aluno “não tem a cultura de estudar” (C7). Isso reflete em todo o curso, mas principalmente no trabalho final:

Os alunos não vivem o Curso e um Curso de Artes tem que ser vivido todos os dias, no final de semana, participar de eventos, conhecer trabalhos e pessoas [...] e preferem um orientador tranquilo, que não vai cobrar tanto, pois eles não querem se dedicar tanto (C5).

E mais, os alunos “não entendem que para fazer o trabalho eles têm que dedicar uma carga horária semanal para leitura e escrita. Eles apresentam dificuldade de organizar o tempo, a sua rotina” (C1). Em consonância, C4 declarou que, por consequência da falta de dedicação do aluno, “ele gasta muito tempo não fazendo nada e faz, quando não tem mais jeito de postergar, 95% deles terminam fazendo um trabalho fraco”.

Mais um transtorno na realização do PG/TG/TCC, que foi referida como principal por 2 professores e como secundário por outros 2, foi o **número elevado de orientandos por professor orientador** e o modo como isso afeta a qualidade do trabalho e atrasa o término do curso. C7 descreveu que há “professores com muitos orientandos, mas que não orientam, terminam fazendo ‘orientação de corredor’” e, também, C5 relatou que “muitos professores só querem número e não qualidade na orientação”.

Outra razão citada por 9 entrevistados como secundária para a retenção foi o **relacionamento entre orientando e professor orientador**. C11 asseverou

que um dos problemas é o professor que não lembra nem dos alunos orientandos que tem e C4 confirmou que há “orientador que não procura e deixa o aluno sozinho”. Para C9, esse relacionamento pode ser sim um problema, principalmente “quando a escolha é feita pelo Departamento e não pelo professor, explicamos que era apenas um projeto e não um contrato de amizade, mas acontece de o aluno desistir porque quer tentar outro orientador”.

Vale salientar que outros motivos não listados foram apresentados: a) não participar de grupos de pesquisa, pois aquele que participa chega com um projeto praticamente pronto e vai até além do solicitado (C1 e C9); b) desejo de realizar um trabalho final complexo demais, em que, como relatado por C2, “o aluno acha que o TCC é algo muito maior do que realmente é, que tem que ser algo inédito, inovador, e dessa forma ele busca tratar de temas grandiosos demais ou que ele não domina, não tem afinidade” e exposto por C4 que “o aluno chega querendo fazer um trabalho sensacional, muito maior do que o esperado para um TCC e ele não dá conta e muitas vezes é erradamente incentivado pelo orientador a prosseguir”; c) dificuldade de enfrentar um trabalho individual pela primeira vez (C6 e C9); d) não oferta da disciplina de PG/TG/TCC na primeira etapa de matrícula, vez que o Departamento que deixa para a segunda ou terceira etapa e o aluno espera sair o resultado para começar a tomar providências, “com isso não procura o professor, só procura quando já está na metade do período e ele já está reprovado. Ele não fez nada o período todo. O aluno acha que, se ele não está matriculado, não pode ser penalizado”.

Por fim, cinco entrevistados consideraram que obter material de pesquisa não é motivo para o atraso em nenhum caso, pois “a área de Artes da Biblioteca Central é muito boa e é o aluno que não pega livro mesmo. Tem livros que pedimos e se formos ver não tem nenhum empréstimo” (C10).

Em resumo, o C3 expõe que “o aluno faz balé clássico o curso inteiro e, na hora de formar, a gente dá um jazz para ele fazer. E aí ele não dá conta”. Portanto, coloca-se como reflexão complementar a fala de C9:

É importante ver se o que estamos exigindo é uma coisa além do que aquilo que eles praticaram e aprenderam ao longo do curso. O curso

tem muito projeto e eles escrevem muito pouco. A exigência da forma de entrega dos projetos é completamente diferente do exigido para a monografia. Geralmente, esses projetos são feitos em grupo. São muitos fatores que levam o aluno a travar quando chega na hora de fazer a monografia. É ele sozinho, tem que escrever um documento que tem uma norma, tem muito tempo ele não escreve (C9).

5.3 OUTROS FATORES RELACIONADOS À RETENÇÃO

Ao serem indagados sobre as disciplinas que mais geram retenção nos respectivos cursos e, em resposta unânime, os coordenadores apontaram para as disciplinas de trabalho final (PG/TG/TCC), exceto para os da área de música (C1 e C12) que afirmaram ser as disciplinas de História da Música e Harmonia I e II.

Quanto à retenção causada por reprovação, exceto para os casos de PG/TG/TCC, as demais disciplinas não estão em um período determinado, estão espalhadas pelo curso. Todavia, C2, C5 e C9 fizeram questão de destacar que reprovação não é causa de retenção e os índices de reprovação nas disciplinas é baixo: “a maioria dos professores não é tão rigorosa a ponto de reprovar todo mundo e isso causar retenção” (C2).

Isto posto, arguiu-se se a quantidade de reprovações é variável de acordo com o professor que ministra determinada mesma disciplina e as respostas não foram uniformes: 5 decretaram que sim (“temos professores com fama de mais reprovadores que fazem terrorismo e, muitas vezes, o aluno até desiste da disciplina ou nem se matricula por conhecer o professor”, C2); 6 que não (“não temos isso, pois conteúdo programático é o mesmo e o problema é o conteúdo da disciplina e não o professor”, C12); e 2 não perceberam se há essa diferença.

Sobre haver relação entre a retenção e o desempenho acadêmico do aluno, teve-se um posicionamento dividido. 5 coordenadores acharam que não há relação (C1, C2, C3, C7 e C10) e 5 acharam que está totalmente relacionado (C4, C6, C8, C9 e C12). C5 não soube dizer, por nunca ter observado esse comportamento, enquanto C11 e C13 entenderam que há uma relatividade na questão e que “no geral, é uma questão de comprometimento e não é uma

questão de dificuldade do aluno apenas” (C13). Da mesma forma, as respostas se dividiram quando questionou-se se problemas no relacionamento aluno-professor geram problemas de retenção. 7 afirmaram que sim, a exemplo do C3 que observou que “acontece do aluno nem se matricular, devido ao comportamento do professor” e de C1 que resumiu que “alguns professores têm uma abordagem mais inclusiva e outros mais excludentes”. Os outros 6 entrevistados explicaram que não há esse tipo de problema e um dos fatores para isso é que os professores fazem rodízio nas disciplinas, assim muda o professor da disciplina com frequência.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS COORDENADORES

Com o objetivo de aprimorar o instrumento de coleta de dados da pesquisa quantitativa, solicitou-se aos coordenadores a avaliação dos atributos apresentados no questionário a ser respondido pelos alunos e a análise dos blocos de itens. Explicou-se que os alunos mediriam o grau de influência das questões por Escala de Likert de cinco pontos, onde 1 representa nenhuma influência e 5 total influência. Todos os coordenadores elogiaram a estrutura do questionário e a forma em que as perguntas estavam dispostas, bem como os itens elaborados. Foram recebidas as sugestões abaixo descritas, que foram acatadas e incluídas no questionário.

C1 sugeriu acrescentar um item em que o aluno avaliaria se mesmo sem o diploma ele consegue trabalhar na área, por entender que é um caso muito comum no Centro de Artes, e a questão foi abarcada no item E8 da seguinte maneira: “Não obrigatoriedade do diploma (colar grau) para começar a exercer a profissão”. Ainda no veio do mercado de trabalho, C4 aconselhou alterações no item E6 (Com Ensino Médio ou curso técnico, eu consigo empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opto por trabalhar, deixando o curso em segundo plano) e sugeriu colocar: “o curso que eu escolhi não vai mudar minha realidade financeira ou que não tem prestígio social e não dá retorno financeiro, então não tenho pressa”. Dessa indicação, criou-se o item E7, que diz: “Falta de valorização do curso que está fazendo no mercado

de trabalho, pois o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social”.

Ao fim, pediu-se aos entrevistados que, se desejassem, fizessem algum comentário adicional sobre o problema da retenção discente na Universidade. De pronto, tem-se C2, que frisou ser a retenção uma questão muito grave e que a Instituição precisa de estratégias para solucionar esse problema, pois há reflexo direto no andamento dos Cursos e acrescentou que esse estudo é importante para identificar se há uma tendência de mudança de comportamento ou se são apenas questões pontuais e, principalmente, para responder se é necessário mudar a grade curricular, é necessário reduzir a carga horária do Curso, e encontrar soluções mais práticas. Na mesma linha, C7 proclamou a relevância de estudar do tema, pois o estudante já está cansado e esse cansaço contamina o resto dos alunos e o corpo docente e:

Quando o aluno ficar retido, ele retém o próprio curso, o curso fica parado, além de ser gasto de dinheiro público. Se um aluno que gastou 10 anos para se formar, ele praticamente gastou o tempo em que um outro aluno poderia ter se formado. Se ele tivesse andando mais depressa, duas pessoas estariam formadas, duas famílias teriam sido afetadas. É uma progressão geométrica (C7).

Para C4 e C5, a situação atual é reflexo da falta de eficiência na gestão da Universidade e da falta de um trabalho didático-pedagógico por parte dos coordenadores de curso, ou seja, a pouca importância dada para o problema, tanto que:

As políticas de combate à retenção efetivas não existem, só temos o desligamento, que ocorre uma vez por ano e só nessa época que chamamos os alunos aqui. Além disso, os coordenadores são desperdiçados e sobrecarregados com tarefas pouco importantes e não conseguem se concentrar na organização didático-pedagógica do Curso e pensar nesse tipo de problema, levantando questões e analisando se o currículo está gerando retenção. É tudo baseado em impressão, tudo chutado. Como não há otimização do trabalho das Coordenações, você fica focado na rotina e todo o resto é deixado para depois (C4).

Outros pontos apresentados como deficiências na gestão e causadores de retenção para todos os cursos foram: o não cumprimento da norma do desligamento automático dos alunos com dois períodos de abandono por parte da PROGRAD, deixando a cargo do Colegiado mais essa atividade, e a falta de rigidez do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) na análise dos

recursos apresentados pelos alunos nos processos de desligamento (C8 e C11); a avaliação docente realizada pelos alunos ao término do semestre não apresentar consequências práticas para as aulas e os cursos, sendo consideradas apenas para a progressão e, “mesmo assim, nem tanto” (C10); falta de informações sobre o papel do Colegiado e do coordenador e o “aluno fica distante e, muitas vezes, não entende o percurso na universidade” (C11).

Por outro lado, os entrevistados, também, notaram que já houve um início de mudança nos cursos, em que foram contratados mais professores, vários projetos de pesquisa estão em andamento, eventos têm sido organizados e, assim “muitos alunos saem com uma formação muito bacana, com uma bagagem muito boa” (C9). De mais a mais, C12 observou os reflexos desse movimento de transição no curso de Música Bacharelado no que se refere a evasão de alunos:

Nós começamos com a primeira turma que evadiu uns 70% praticamente, de 30 alunos ficaram 6 e os outros foram desligados. Hoje as turmas têm uma evasão de 0%. Em quatro anos, conseguimos melhorar muito. Isso mostra que o curso de organizou [...] e acho que temos uma tendência de diminuir o índice de retenção sim pelo trabalho que está sendo feito agora, mas daqui a uns 10 anos (C12).

Outrossim, C2 sugeriu que “não seja apenas essa pesquisa, mas que esse tratamento com a retenção seja um trabalho constante da Universidade, com avaliações continuamente” e C1 sublinhou a importância de existir “uma devolutiva para a comunidade universitária e que possa ter como ser feita uma interação com os dados”.

5.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Tendo em vista as respostas obtidas dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos do Centro de Artes, pode-se estabelecer que há um entendimento de que a retenção é quando o aluno não consegue concluir o curso no prazo ideal estabelecido no respectivo currículo e, também, de que existem sérios problemas de retenção nos cursos. De mais a mais, os entrevistados veem que essa retenção pode ser boa para o aluno em determinadas situações, apesar

de entenderem ser sempre prejudicial para a Instituição. No entanto, os Colegiados não possuem informações sobre os alunos retidos.

Quanto às causas da retenção, sob o ponto de vista dos coordenadores, o principal motivo é o mercado de trabalho (emprego/estágio), seguido pela estrutura dos cursos (currículo de curso, grade de disciplinas, oferta de optativas, professores, carga horária do curso e de disciplinas), pela realização do trabalho final de curso (PG/TG/TCC) e pelo perfil do aluno (falta de responsabilidade e imaturidade, sua postura em relação à Universidade e a própria fase de transição). Outros fatores diversos ainda foram apontados: participação no Ciências sem Fronteiras, deficiência na infraestrutura física, realização de outro curso em concomitância, escolha do curso como segunda opção, falta de perspectiva do mercado de trabalho, ser um curso caro, o próprio sistema da Universidade e, no que diz respeito aos cursos de Música Licenciatura e Música Bacharelado, a falta de prova de habilidade específica. Quando perguntados sobre os demais cursos do Centro de Artes, teve-se respostas compatíveis com as questões levantadas anteriormente e observou-se novas razões: falta de interação entre os cursos; deficiências na organização administrativa e consequente falta de informações e despreparo do corpo de administrativo; falta de acompanhamento dos alunos; e cursos de licenciatura muito engessados nas disciplinas na área de pedagogia.

Por outro lado, não há consenso sobre existir relação entre desempenho acadêmico e retenção, nem sobre a influência do professor no seu relacionamento direto com aluno e nas reprovações em disciplinas. Não obstante, colocam como disciplina que mais gera retenção o trabalho final de curso (PG/TG/TCC). Fora esta, as demais disciplinas que causam retenção por reprovação estão espalhadas pelo curso e não há um período crítico.

No que se refere à dificuldade do aluno para realizar o PG/TG/TCC, as razões mais apontadas foram: problema com a escrita do texto, por falta do hábito de escrita durante o curso, dificuldades com a produção do conhecimento acadêmico e com a linguagem científica e bloqueio na reflexão sobre a leitura realizada e construção do próprio texto; dedicação do aluno; número elevado

de orientandos por professor orientador; adversidades no relacionamento aluno *versus* orientador; dentre outros.

Por fim, os coordenadores apresentaram sugestões ao questionário que foram atendidas, e frisaram a importância do estudo.

6. PESQUISA QUANTITATIVA

A último passo da pesquisa de campo foi coletar os dados dos estudantes retidos do Centro de Artes. Como são o objeto de estudo desta dissertação, os alunos são a mais rica fonte de informações que se pode ter para a descoberta das causas da retenção. Portanto, esse enfoque quantitativo visou coletar de dados para testar hipóteses e, com base na análise estatística, estabelecer padrões de comportamento dos discentes, como previsto por Sampieri, Collado e Lucio (2006).

6.1 AMOSTRA

Tendo em vista que o quantitativo de alunos retidos (níveis leve, moderado e severo) no CAR é de 1.830 indivíduos, conforme tabela 3.3, e que seria inviável aplicar o questionário a todos devido ao tempo limitado deste projeto, optou-se por realizar a pesquisa com apenas uma parte desse universo.

Para a garantia de um trabalho correto e representativo da realidade, realizou-se um levantamento amostral probabilístico, pelo qual se utiliza técnicas com mecanismos aleatórios de seleção dos elementos da população e se garante a precisão da amostra obtida (BUSSAB; MORETTIN, 2012). Neste método de procedimento aleatório, todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem selecionados e se repete o processo até que seja sorteada a quantidade de indivíduos necessários. Conforme classificação de Bussab e Morettin (2012), utilizou-se o tipo de amostragem aleatória sem reposição (o indivíduo sorteado não pode ser sorteado novamente) e estratificada, ou seja, a população foi dividida em estratos (cursos e níveis de retenção) para garantir a homogeneização dentro de cada categoria.

Por conseguinte, examinou-se como população do estudo todos os alunos retidos dos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES com entrada até o semestre letivo 2014/2. Dessa população foi retirada a amostra correspondente estratificada por "curso" e "nível de retenção", que foram

consideradas também como variáveis de controle.

Após estratificação, os alunos foram listados e numerados em seus respectivos grupos e realizou-se o sorteio dos elementos participantes de forma simples e aleatória, por meio do programa Excel. Com uma quantidade inicial de alunos em que foi mantida a proporção dos números de estudante em cada subgrupo da amostra em relação à população de retidos, iniciou-se a coleta dos dados.

Início da Coleta dos Dados

A partir do dia 23 de março de 2015, o processo para coleta de dados começou. Previamente, fez-se o levantamento dos contatos dos alunos e, através do SIE, obteve-se os telefones e e-mails dos sorteados. Foi realizado um contato inicial via telefone, no qual se explicava o objetivo da pesquisa e convidava o aluno para responder ao questionário pessoalmente.

À medida que foram passando os dias, houve um bom retorno por parte dos alunos. Entretanto, alguns alunos com nível de retenção leve se recusavam a participar de imediato e outros compareciam para responder ao questionário, mas com ressalvas do tipo: “não estou retido”, “nunca reprovei”, “vou responder, mas eu não tenho nenhum problema” e “não tive problema, mas acho que vou ter e vou falar aquilo que sei que vai me atrasar”. Devido a isso, averiguou-se aos históricos parciais desses alunos e se constatou que eles realmente estavam com o cumprimento de carga horária correta para o período.

Ao perceber que poderiam existir possíveis falhas no Indicador de Nível de Retenção para cursos do Centro de Artes, recorreu-se ao trabalho de Pereira (2013) e, na sua análise sobre os percentuais de acerto na aplicação do Indicador de Retenção especificadamente em alunos dos cursos da área de Linguística, Letras e Artes, o autor relatou que os percentuais de acerto nos níveis de retenção severa e moderada em todos os semestres foram superiores a 96%, e chegou a alcançar 100%, mas para o nível de retenção

leve, em alguns casos, ficou somente em 78,7% de acerto. Dessa forma, Pereira (2013) comprovou que o grau de acerto do Indicador para alunos em níveis de retenção moderada e severa é muito bom, enquanto em relação ao nível leve pode não ser tão preciso. Diante do previsto por Pereira (2013) e das constatações práticas de incoerências durante a coleta dos dados, decidiu-se excluir deste projeto de pesquisa o estudo de alunos com nível de retenção “leve”. Entende-se que esses alunos podem realmente não estar com atrasos e, portanto, não serem boas fontes de informações, o que poderia comprometer toda a análise dos dados e prejudicar o resultado final.

Nesse ponto, deve-se destacar que o Indicador aparenta ser insuficiente, haja vista que calcula o ritmo em que o aluno realiza o curso apenas com base na carga horária média que deveria ser cursada por período. O cálculo é igual para todos os cursos da UFES e considera a carga horária total de cada curso. Não considera especificidades importantes, sem as quais o Indicador pode trazer dados irreais. Foram desprezadas e precisam ser consideradas as diferentes cargas horárias das disciplinas em determinados semestres, principalmente as disciplinas de estágios supervisionados e de trabalho final de conclusão do curso que possuem muitas horas concentradas ao final do curso e, da mesma maneira, a carga horária de atividades complementares. Eis aqui uma crítica de necessidade de aprimoramento do cálculo existente que deve ser considerada para trabalhos futuros. No Apêndice D, mostra-se a distribuição real da carga horária dos cursos e a distribuição ideal para a não retenção do aluno.

De mais a mais, Dias, Cerqueira e Lins (2009), idealizadores deste Indicador de Retenção, previram que alunos com retenção leve têm um desempenho equivalente aos alunos não retidos, tanto em relação ao desempenho acadêmico quanto ao seu comportamento durante a vida universitária. No geral, é um tipo de retenção causada por reprovação em apenas uma disciplina não crítica para a sequência do curso ou decorre da participação dos alunos em atividades extraclasse (monitoria, intercâmbio, estágio, iniciação científica etc.). Os autores ainda destacam que uma retenção leve deve ser esperada ou pode, até mesmo, ser desejada pelos gestores do curso.

Nova Amostra

Devido às dificuldades acima apresentadas, os alunos retidos em situação de retenção leve foram retirados e, conseqüentemente, o universo da pesquisa foi alterado e restaram 1.144 estudantes a serem pesquisados, como se demonstra na Tabela 6.1.2.1.

Tabela 6.1.1. Universo estratificado por curso e nível de retenção, excluído o nível leve

CURSOS	QUANTITATIVOS			PERCENTUAIS	
	MODERADA	SEVERA	TOTAL	MODERADA	SEVERA
Arquitetura e Urbanismo	42	95	137	30,7%	69,3%
Artes Plásticas	30	87	117	25,6%	74,4%
Artes Visuais - Licenciatura - Diurno	51	114	165	30,9%	69,1%
Artes Visuais - Licenciatura - Noturno	31	33	64	48,4%	51,6%
Cinema e Audiovisual	28	54	82	34,1%	65,9%
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	20	53	73	27,4%	72,6%
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	34	58	92	37,0%	63,0%
Desenho Industrial	67	159	226	29,6%	70,4%
Música - Bacharelado	37	76	113	32,7%	67,3%
Música - Licenciatura	12	63	75	16,0%	84,0%
Total Geral	352	792	1144	30,8%	69,2%

Fonte: Dados do SIE/UFES.

Reiniciado o processo de coleta de dados, persistiu-se no contato com os alunos por telefone e e-mail, sempre com observação nas variáveis de controle “curso” e “nível de retenção”, de forma a se ter um critério para parada do processo de coleta de dados com os discentes por questionários. Findou-se a coleta com o quantitativo de 262 questionários (vide tabela 6.1.2.2), dos quais 109 questionários foram aplicados pessoalmente e 153 foram respondidos via Internet, através do serviço de formulário Online do GoogleDocs. 03 alunos se recusaram a participar e o processo de coleta terminou no dia 27/07/2015 (quatro meses).

Desse modo, a amostra final ficou com 262 indivíduos entrevistados. Considerando-se um nível de confiança de 95%, a margem de erro é de 5,3%; Malhotra (2006). A tabela 6.1.2 exibe a distribuição das entrevistas realizadas em cada estrato e pode-se notar que a amostra obtida se distribuiu aproximadamente de acordo com a proporção na população (Tabela 6.1.1).

Tabela 6.1.2. Quantitativo de questionários aplicados por curso e nível de retenção

CURSOS	QUANTITATIVOS REALIZADOS			PERCENTUAIS	
	MODERADA	SEVERA	TOTAL	MODERADA	SEVERA
Arquitetura e Urbanismo	10	25	35	28,6%	71,4%
Artes Plásticas	5	21	26	19,2%	80,8%
Artes Visuais - Licenciatura - Diurno	12	27	39	30,8%	69,2%
Artes Visuais - Licenciatura - Noturno	6	6	12	50,0%	50,0%
Cinema e Audiovisual	5	10	15	33,3%	66,7%
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	5	13	18	27,8%	72,2%
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	8	13	21	38,1%	61,9%
Desenho Industrial	15	41	56	26,8%	73,2%
Música - Bacharelado	7	14	21	33,3%	66,7%
Música - Licenciatura	3	16	19	15,8%	84,2%
Total Geral	76	186	262	29,0%	71,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Para validação da amostra selecionada, necessitou-se verificar se a amostra de alunos retidos entrevistados corresponde ao universo dos alunos retidos do CAR. Esse processo de validação confere credibilidade ao procedimento amostral adotado e garante representatividade da amostra selecionada. Para tal, valeu-se das variáveis "opção por cotas" e "CRA", visto que essas variáveis não foram controladas na escolha da amostra. A tabela 6.1.3 mostra que, na variável "opção por cotas", as diferenças da amostra com relação à população são de 1,9% e, logo, menores do que a metade do erro amostral da pesquisa (5,3%).

Tabela 6.1.3. Variáveis para verificação da amostra

VARIÁVEL	OPÇÃO POR COTAS		CRA			
	Sim	Não	0,00 a 7,00	7,01 a 8,00	8,01 a 9,00	9,01 a 10,00
População	20,6%	79,4%	47,2%	25,9%	22,6%	4,3%
Amostra	22,6%	77,4%	41,3%	29,0%	24,8%	5,0%
Diferença	-1,9%	1,9%	5,9%	-3,1%	-2,2%	-0,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Na comparação do CRA, também foram encontrados resultados satisfatórios, exceto para o subgrupo "0,00 a 7,00". Nota-se que o problema ocorre pela baixa quantidade de alunos com CRA 0,00 que responderam os questionários, vide informações dos gráficos 6.2.12 e 6.3.15. Com isso, a amostra ficou desequilibrada nesse subgrupo e presume-se que esse fato seja causado porque alunos com CRA 0,00 já abandonaram seus cursos ou, até mesmo,

nunca cursaram e, portanto, não poderiam ser encontrados para responder à pesquisa. De outro lado, as diferenças entre as médias e medianas da população e da amostra são pequenas e estão todas dentro do erro amostral da pesquisa (tabela 6.1.4).

Tabela 6.1.4. Média e mediana do CRA para verificação da amostra

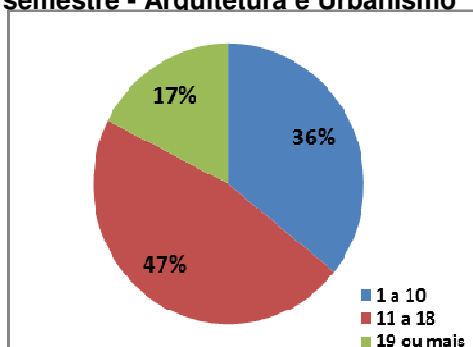
CRA			
	Média	Mediana	Desvio padrão
População	6,49	7,11	2,31
Amostra	6,94	7,37	1,89

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.2. PERFIL DOS ALUNOS COM RETENÇÃO SEVERA E MODERADA

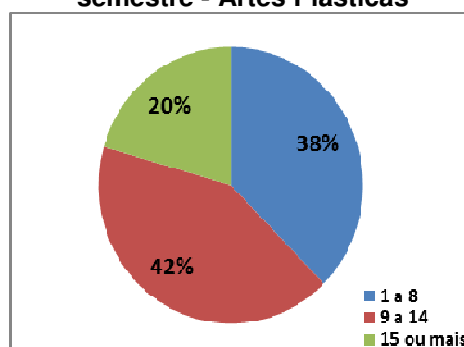
Antes de se passar para a análise dos resultados obtidos da amostra, apresenta-se o perfil geral dos 1.144 alunos do Centro de Artes, a partir das informações obtidas no SIE, assim como realizado no item 4.2 sobre o perfil geral de todos os alunos (retenção leve, severa e moderada e sem retenção). Primeiramente, têm-se os alunos retidos divididos por periodização no curso (Gráficos 6.2.1 a 6.2.10).

Gráfico 6.2.1 População por semestre - Arquitetura e Urbanismo



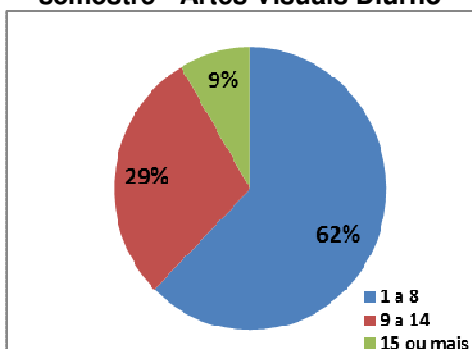
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.2. População por semestre - Artes Plásticas



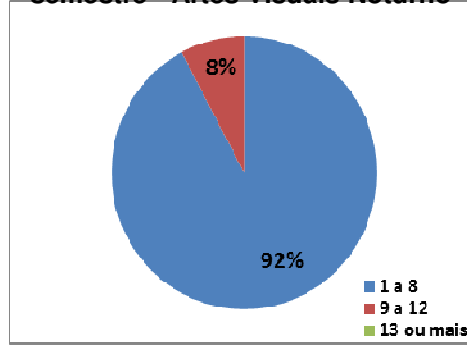
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.3. População por semestre - Artes Visuais Diurno



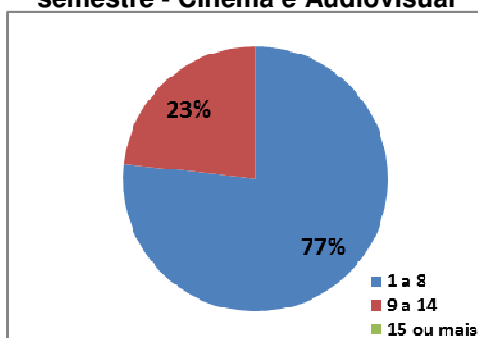
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.4 População por semestre - Artes Visuais Noturno



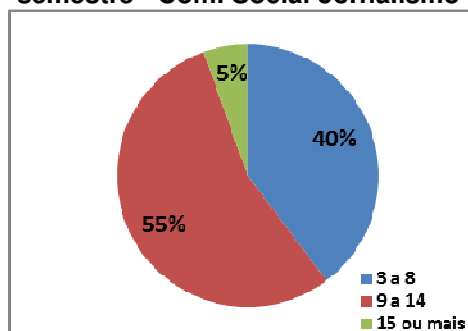
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.5. População por semestre - Cinema e Audiovisual



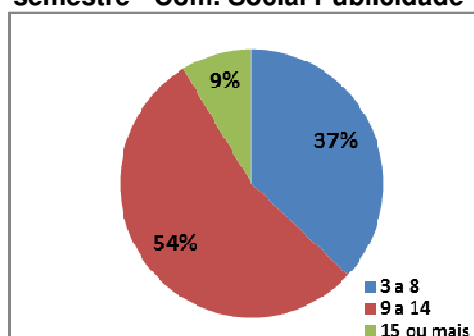
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.6. População por semestre - Com. Social Jornalismo



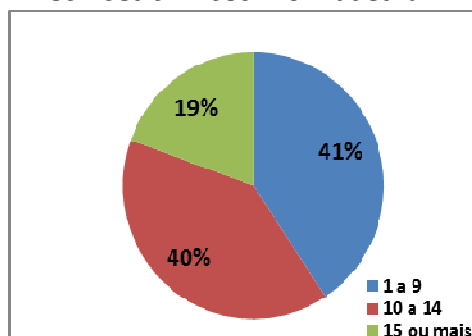
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.7. População por semestre - Com. Social Publicidade



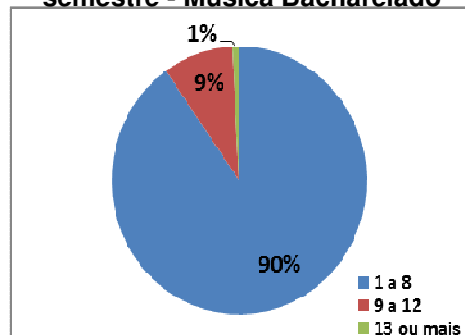
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.8. População por semestre - Desenho Industrial



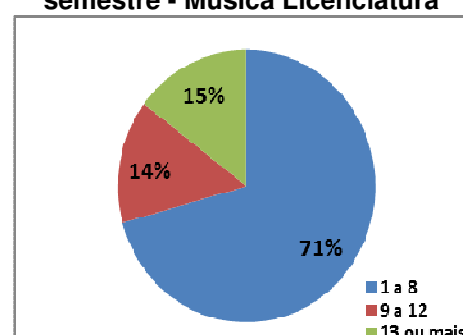
Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.9. População por semestre - Música Bacharelado



Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.10. População por semestre - Música Licenciatura



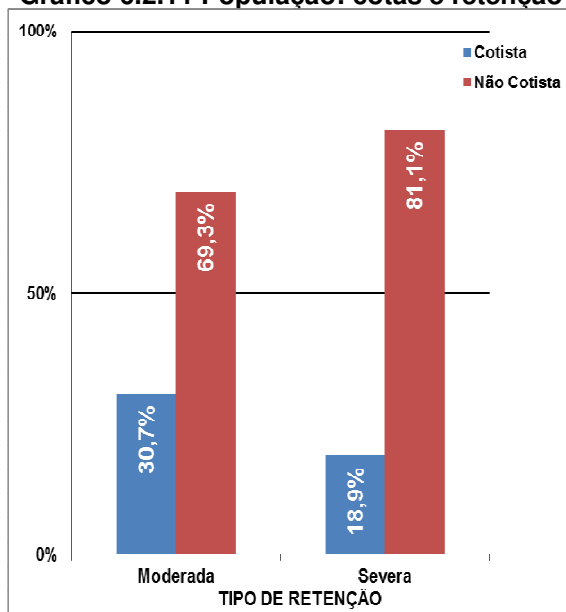
Fonte: Dados SIE/UFES

Com essa informação, pode-se ver em que estágio do curso os alunos retidos se encontram. É notório que, em todos os cursos, os retidos estão espalhados por todos os períodos e que muitos retidos ainda estão dentro da periodização normal. Esse ponto mostra, mais uma vez, a utilidade do Indicador de Retenção, pelo qual se consegue detectar o aluno em risco durante o curso e não deixar para que se perceba o problema só depois que o estudante ultrapassou o limite ideal para colar grau e sua situação está crítica. Vê-se o caso dos cursos de Artes Visuais Noturno e de Música Bacharelado, em que

92% e 90%, respectivamente, dos alunos com retenção severa e moderada ainda estão periodizados. São mais graves as situações dos cursos de Artes Plásticas e Desenho Industrial, que apresentam 20% e 19%, respectivamente, de alunos retidos para além do prazo máximo estabelecido para a integralização do curso, seguidos de Arquitetura e Urbanismo (17%) e Música Licenciatura (15%).

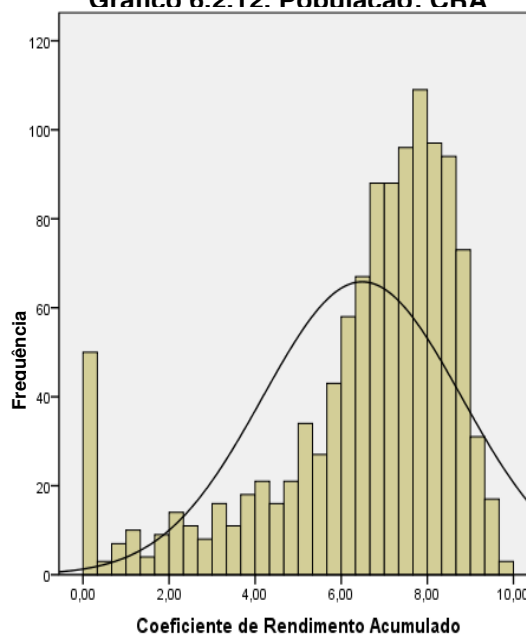
Assim como no perfil geral, conhecer os quantitativos de cotistas e não cotistas entre os retidos analisados é muito relevante. Conforme o Gráfico 6.2.11, a maioria de retidos é de não cotista e tipo de aluno retido mais comum no Centro de Artes é aquele com retenção severa e não cotista.

Gráfico 6.2.11 População: cotas e retenção



Fonte: Dados SIE/UFES

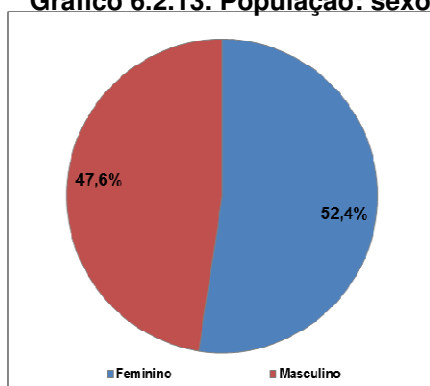
Gráfico 6.2.12. População: CRA



Fonte: Dados SIE/UFES

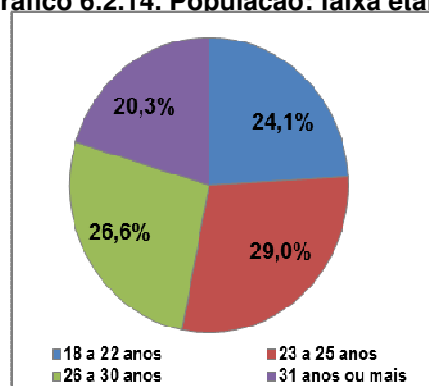
De igual maneira, o CRA dos alunos retidos (Gráfico 6.2.12) mostram uma curva semelhante à curva do CRA dos alunos em geral (ver gráfico 4.2.22) e o máximo encontrado foi 9,87. A média geral foi de 6,48 e a mediana de 7,11. Novamente, são valores bastante adequados e bem próximos do mínimo para aprovação de 7,00 na avaliação geral e bem acima da exigência de 5,00, após provas de recuperação, o que mostra que os alunos retidos têm um bom desempenho acadêmico, ou seja, conseguem boas notas nas avaliações.

Gráfico 6.2.13. População: sexo



Fonte: Dados SIE/UFES

Gráfico 6.2.14. População: faixa etária



Fonte: Dados SIE/UFES

Refletindo o perfil geral dos alunos do Centro de Artes em que se tem uma maioria de cerca de 60% de mulheres, a população estudada também tem uma maioria feminina (52,4% - gráfico 6.2.13). Já na divisão por faixa etária dos alunos com retenção severa e moderada, a porção maior é de alunos entre 23 a 25 anos e há um aumento no percentual de alunos com mais de 31 anos (de 16,7% para 20,3%).

Além disso, traz-se as tabelas cruzadas, que é uma técnica estatística que descreve duas ou mais variáveis simultaneamente. O Qui-quadrado, que testa a significância estatística da associação observada, é acompanhado por um número entre parênteses que é comparado com 0,05 (nível de significância de 5%) e que, nesse teste, rejeita a hipótese nula de independência entre as variáveis, dizendo que elas são dependentes. Nas tabelas 6.2.1 e 6.2.2, tem-se o tipo de retenção por sexo e o tipo de retenção por idade, respectivamente.

Tabela 6.2.1. Tabela cruzada: nível de retenção e sexo

Nível de Retenção \ Sexo		Sexo		Total	Qui-quadrado (Pearson)
		Feminino	Masculino		
MODERADA	n	200	152	352	4,374 (0,037)
	% linha	56,80%	43,20%	100,00%	
	% coluna	33,50%	27,80%	30,80%	
SEVERA	n	397	395	792	
	% linha	50,10%	49,90%	100,00%	
	% coluna	66,50%	72,20%	69,20%	
Total	n	597	547	1144	
	% linha	52,20%	47,80%	100,00%	
	% coluna	100,00%	100,00%	100,00%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A variável nível de retenção versus sexo apresentou-se estatisticamente significativa pelo teste Qui-quadrado (5% de significância). Por exemplo, dentre os alunos retidos do sexo masculino, 72,2% têm retenção severa, enquanto os retidos do sexo feminino têm 66,5%. Portanto, existe uma ligeira propensão de

retenção severa para alunos do sexo masculino.

Tabela 6.2.2. Tabela cruzada: nível de retenção e faixa etária

Faixa etária		18 a 22 anos	23 a 25 anos	26 a 30 anos	31 ou + anos	Total	Qui-quadrado (Pearson)
Nível de Retenção							
MODERADA	n	92	136	72	52	352	
	% linha	26.1%	38.6%	20.5%	14.8%	100.0%	
	%	33.3%	41.0%	23.7%	22.4%	30.8%	
SEVERA	n	184	196	232	180	792	31,817 (0,000)
	% linha	23.2%	24.7%	29.3%	22.7%	100.0%	
	%	66.7%	59.0%	76.3%	77.6%	69.2%	
Total	n	276	332	304	232	1144	
	% linha	24.1%	29.0%	26.6%	20.3%	100.0%	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela cruzada nível de retenção versus faixa etária, também, apresentou-se estatisticamente significativa pelo teste Qui-quadrado (5% de significância). A distribuição mostra que após os 26 anos há maior propensão para o nível de retenção severa. Mostra que a medida que ele vai ficando mais velho, maior a chance de o aluno ficar mais tempo na universidade.

6.3 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA PESQUISADA

Nessa apreciação quantitativa, foi realizada a análise descritiva, conforme descrito na metodologia, para todas as questões respondidas pelos discentes, envolvidos na pesquisa (n=262).

As informações obtidas nos questionários foram digitadas e organizadas em um banco de dados no formato Excel e posteriormente processados via software SPSS (Statistics Package for the Social Science). Desse processamento, criou-se tabelas e gráficos, com os quais pode-se traçar um perfil individual, acadêmico e social dos discentes em situação de retenção do Centro de Artes. É importante salientar que, para ter significância estatística, os dados apresentados consideram todo o CAR, ou seja, não há divisão por curso, muito embora esta possa ser determinada.

Apresentar-se-á as estatísticas descritivas para algumas variáveis da pesquisa, de acordo com a estrutura básica do questionário constituída pelos eixos temáticos: A, de identificação do aluno, características individuais, familiares e

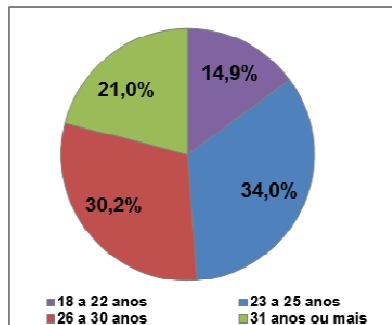
socioeconômicas; *B*, com as razões específicas que causaram a retenção; *C*, de motivos referentes a características individuais que influenciaram a retenção; *D*, motivos relacionados influenciadores do curso e da Universidade; *E*, motivos socioculturais e econômicos externos; e *F*, com avaliação da UFES na sociedade e sugestões para a instituição.

Perfil dos Pesquisados (Bloco A)

Características individuais, familiares, socioeconômicas

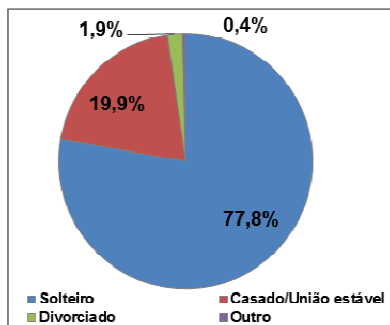
Na amostra, há uma predominância de entrevistados, com menos de 31 anos e uma parcela maior na faixa entre 23 e 25 anos (gráfico 6.3.1), assim como nos dados anteriores sobre faixa etária, de alunos, de solteiros (77,8% - gráfico 6.3.2) e de moradia com familiares (78,1% - gráfico 6.3.3). Além do mais, outros dados são importantes: 52,7% são do sexo feminino e 47,3% do sexo masculino; 71,3% têm 1 ou 2 irmãos; e 80,5% não têm filhos.

Gráfico 6.3.1. Amostra: faixa etária



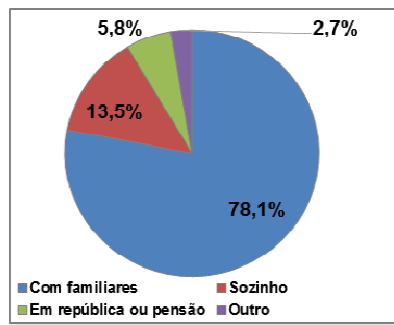
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.2. Amostra: estado civil



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.3. Amostra: Moradia



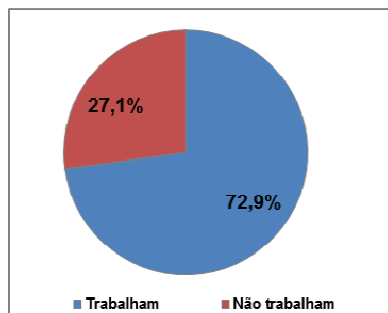
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Quanto ao mercado de trabalho, 72,9% dos entrevistados trabalham, sem contar estágio (gráfico 6.3.4) e 53,6% estagiam ou estagiaram durante o curso (gráfico 6.3.5). Aliás, a grande maioria dos alunos participa da vida econômica da família para sustento próprio e, também, contribuindo com o sustento de outros, somente 21,1% não trabalham ou estagiam e têm seus gastos totalmente financiados pela família ou outras pessoas (gráfico 6.3.6).

Ainda no contexto familiar, tem-se dados do grau de instrução do principal responsável pela renda: 39,5% com nível superior completo; 33,3% com ensino

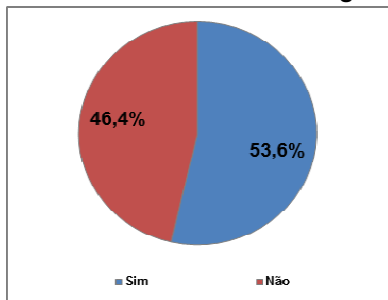
médio completo ou superior incompleto; 15,5% são os próprios responsáveis pela renda; 5,0% têm nível fundamental até o 9º ano completo ou ensino médio incompleto; 3,5% têm nível fundamental até o 5º ano completo ou fundamental até o 9º ano incompleto; e 3,1% de analfabetos ou com nível fundamental até o 5º ano incompleto (gráfico 6.3.7).

Gráfico 6.3.4 Amostra: trabalho



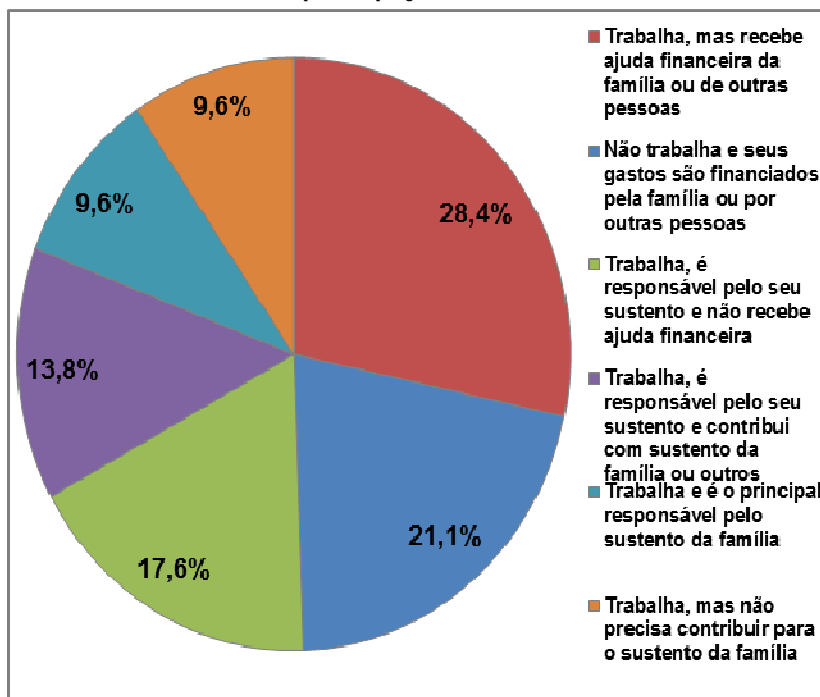
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.5 Amostra: estágio



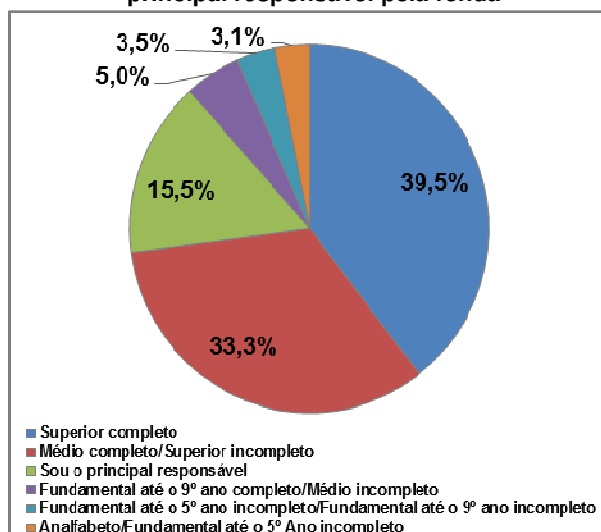
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.6 Amostra: participação na vida econômica da família



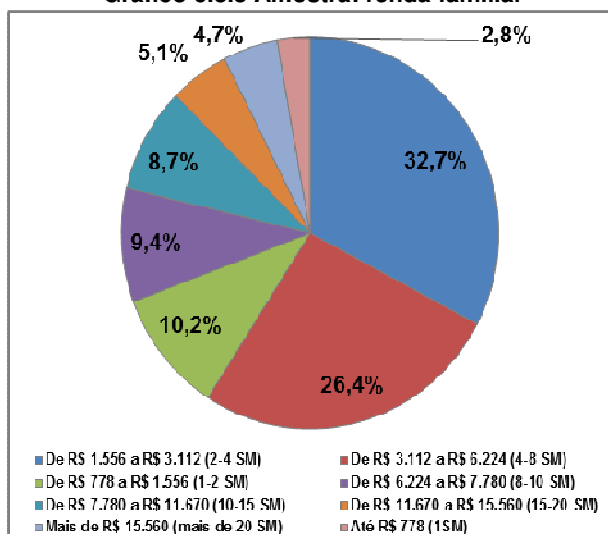
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.7 Amostra: grau de instrução do principal responsável pela renda



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.8 Amostra: renda familiar



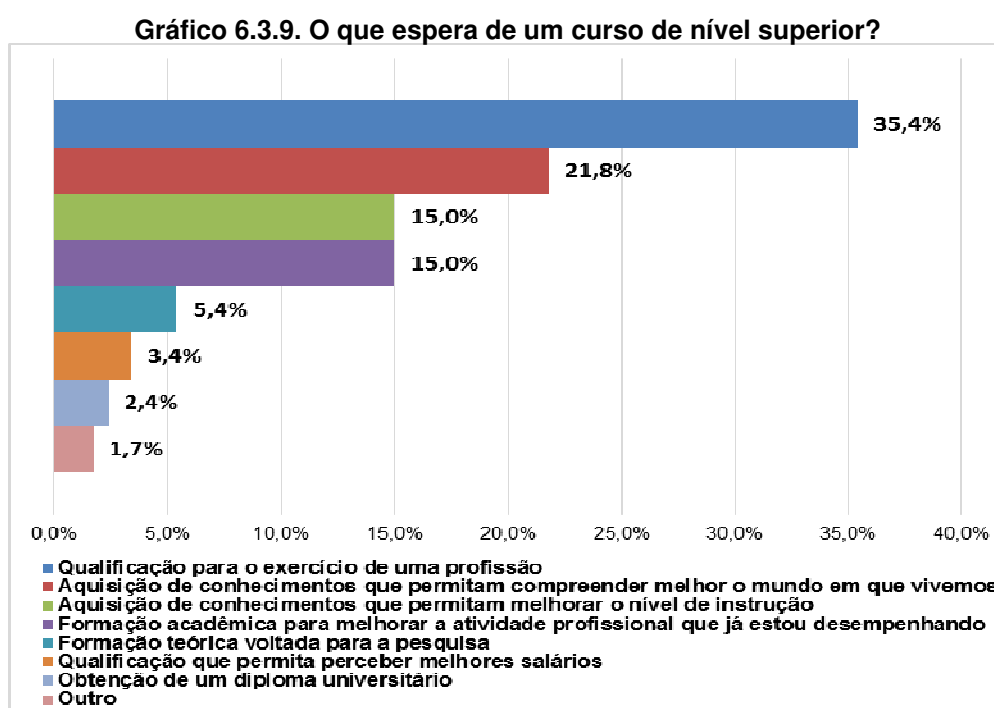
Nota: SM é salário mínimo do ano de 2014 (R\$ 778)
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

No que diz respeito à renda familiar, a maior parte dos retidos estão entre 2 e 8

salários mínimos, sendo que 32,7% dos alunos têm uma renda de R\$ 1.556 a R\$ 3.112 (2 a 4 salários mínimos) e 26,4% de R\$ 3.112 a R\$ 6.224 (4 a 8 salários mínimos), conforme gráfico 6.3.8.

Outros atributos individuais, também, foram colhidos: 97,7% dos alunos têm computador ou notebook em casa e 96,2% possuem acesso à internet; 86,6% são provenientes da Grande Vitória; 17,6% possuem diploma de outro curso superior; e apenas 1,1% são portadores de deficiência.

Ao serem questionados sobre o que esperam de um curso de nível superior, a maioria dos alunos entrevistados (35,4%) confia que o curso universitário possibilitará “qualificação para o exercício da profissão”. Já 21,8% esperam “aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos”, enquanto 15,0% visam “aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o seu nível de instrução” e mais 15,0% desejam “formação acadêmica para melhor a atividade profissional que já estão desempenhando”, de acordo com o gráfico 6.3.9 abaixo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Esses atributos individuais, familiares e socioeconômicos aqui relacionados são identificados como características individuais e fatores pré-universitários e

“cada um deles possui impacto direto e indireto sobre o desempenho na faculdade e, mais importante, esse background e atributos familiares também influenciam o desenvolvimento das expectativas educacionais e compromissos que o indivíduo traz consigo para o ambiente universitário (TINTO, 1975, p. 94-96). Diante disso, vê-se a importância desse cenário inicial sobre os alunos retidos do Centro de Artes.

Cada aluno entra na faculdade com um padrão definido de disposições, interesses, expectativas, objetivos e valores moldados por seus antecedentes familiares e experiências do ensino médio, supõe-se que todo este conjunto de experiências e atributos pode influenciar a sua capacidade total para acomodar as influências e pressões que encontra no seu novo ambiente (SPADY, 1971, p. 38).

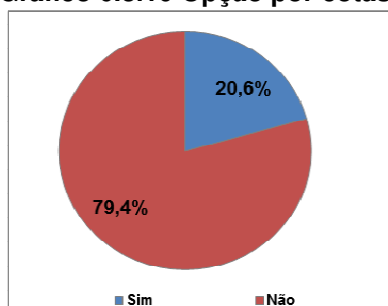
Assim, deve-se considerar a importância desses dados, vez que influências familiares e socioeconômicas afetam as individualidades do estudante e sua percepção do mundo acadêmico. Aliás, os principais modelos teóricos apontam como influenciador na decisão de permanência ou abandono do estudante o compromisso com as metas, que Tinto (1997) subdividiu em “Intenções” e “Metas e compromissos com a Instituição” e Swail (2004) chamou de “Expectativas” e “Compromisso com os Objetivos”. Esta variável pode ser atribuída nos dados coletados na questão sobre a expectativa do discente em relação ao curso superior (Gráfico 6.3.9), haja vista que “é a interação entre o compromisso do indivíduo para a meta de conclusão da faculdade e seu compromisso com a Instituição que determina se o indivíduo vai abandonar ou não a faculdade” (TINTO, 1975, p. 96).

Características acadêmicas do aluno

No que tange à vida do aluno dentro da UFES, tem-se um quantitativo de 79,4% de alunos retidos no Centro de Artes não optantes pelo sistema de cotas para 20,6% de cotistas (gráfico 6.3.10) e apenas 13,9% de estudantes que participam ou participaram de programas de assistência estudantil da Universidade (gráfico 6.3.11). Quanto à participação nos diversos programas, oportunidades oferecidos para os discentes e experiências internacionais (gráfico 6.3.12), 52,7% não participa ou nunca participou de nenhum dos itens listados, 12,7% teve oportunidades na Iniciação Científica, 11,0% com bolsas

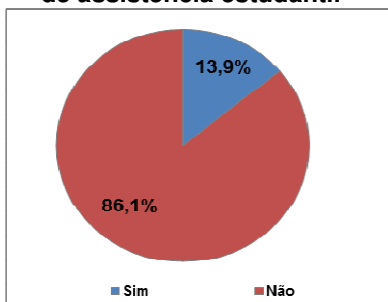
de Monitoria (PID/PAD), 10,0% com bolsas de Extensão, 6,0% realizaram intercâmbio com recursos próprios, 3,3% ingressaram no programa Ciência sem Fronteiras e/ou Graduação Sanduíche, outros 0,7% fizeram parte do PET e/ou JTCl e 3,7% dos respondentes não se manifestaram sobre a questão.

Gráfico 6.3.10 Opção por cotas



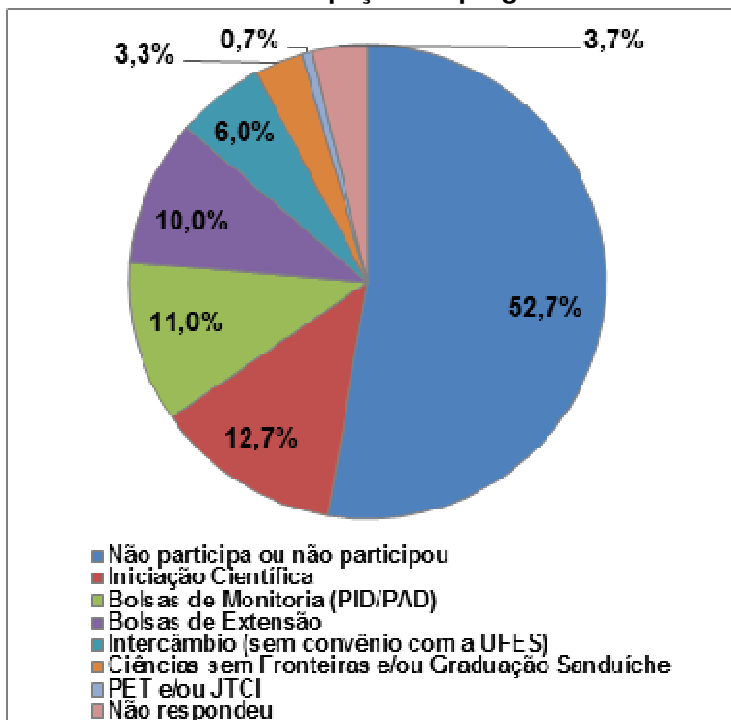
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.11. Recebimento de assistência estudantil



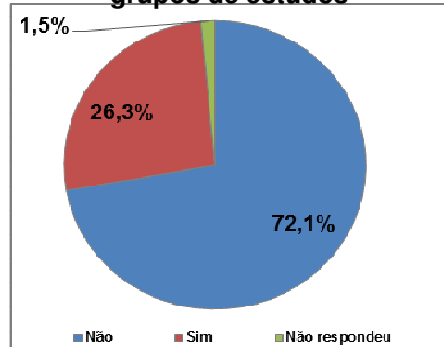
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.12. Participação em programas diversos



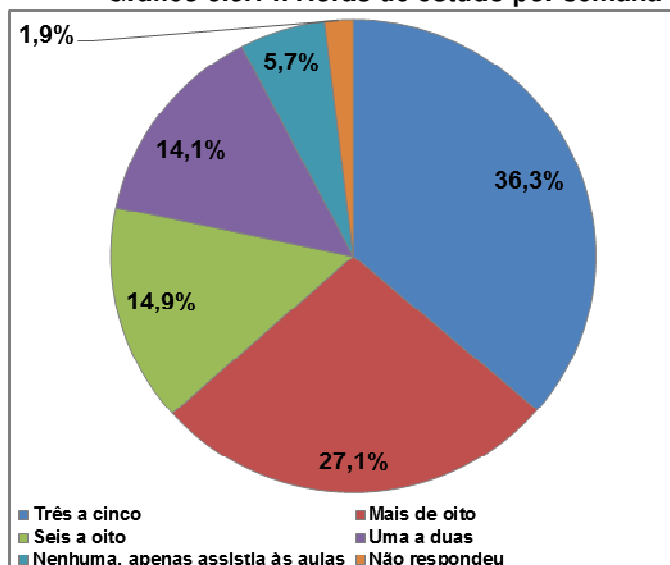
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.13. Participação em grupos de estudos



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.14. Horas de estudo por semana

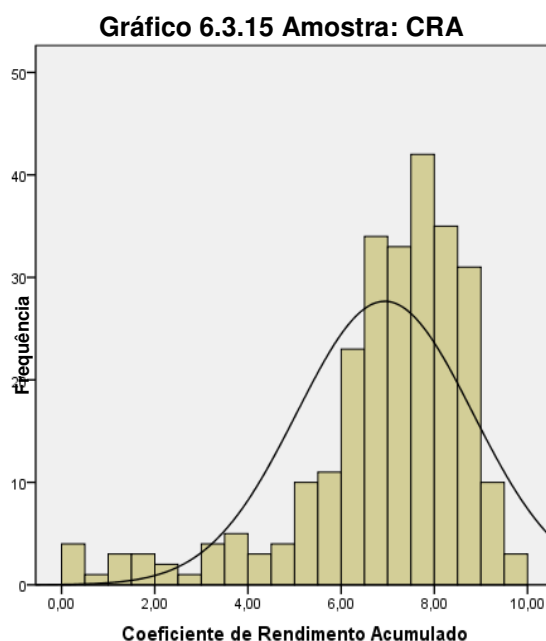


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Devido à importância de estudar-se o comportamento do aluno em relação ao seu curso, decompõe-se outros dados: 72,1% dos alunos não participam ou participaram de grupos de estudos (gráfico 6.3.13), ou seja, poucos envolvem-

se em grupos com outros alunos. Quanto a horas de estudo por semana fora de sala de aula, 14,1% dedicam 1 a 2 horas semanais, 36,3% de 3 a 5 horas, 14,9% de 6 a 8 horas, 27,1% mais de 8 horas, sendo que 5,7% apenas assistem às aulas (gráfico 6.3.14). Também, percebe-se aqui que os alunos dedicam poucas horas para as atividades escolares.

Mais relacionado ao rendimento do aluno nas disciplinas, um importante fator, que é apontado nos mais diversos trabalhos sobre retenção e evasão, é o CRA do aluno. Já apresentou-se o CRA dos alunos em geral do Centro de Artes (gráfico 4.2.22) e dos retidos no nível de retenção moderada e severa (gráfico 6.2.12). Agora, tem-se os dados de CRA dos alunos pesquisados no gráfico 6.3.15. Nota-se, mais uma vez, que os resultados conseguidos na amostra da pesquisa são próximos ao da população em estudo. Semelhantemente à população de retidos e aos estudantes do Centro como um todo, a distribuição dos dados do CRA é assimétrica com tendência para os valores maiores que 6,00.

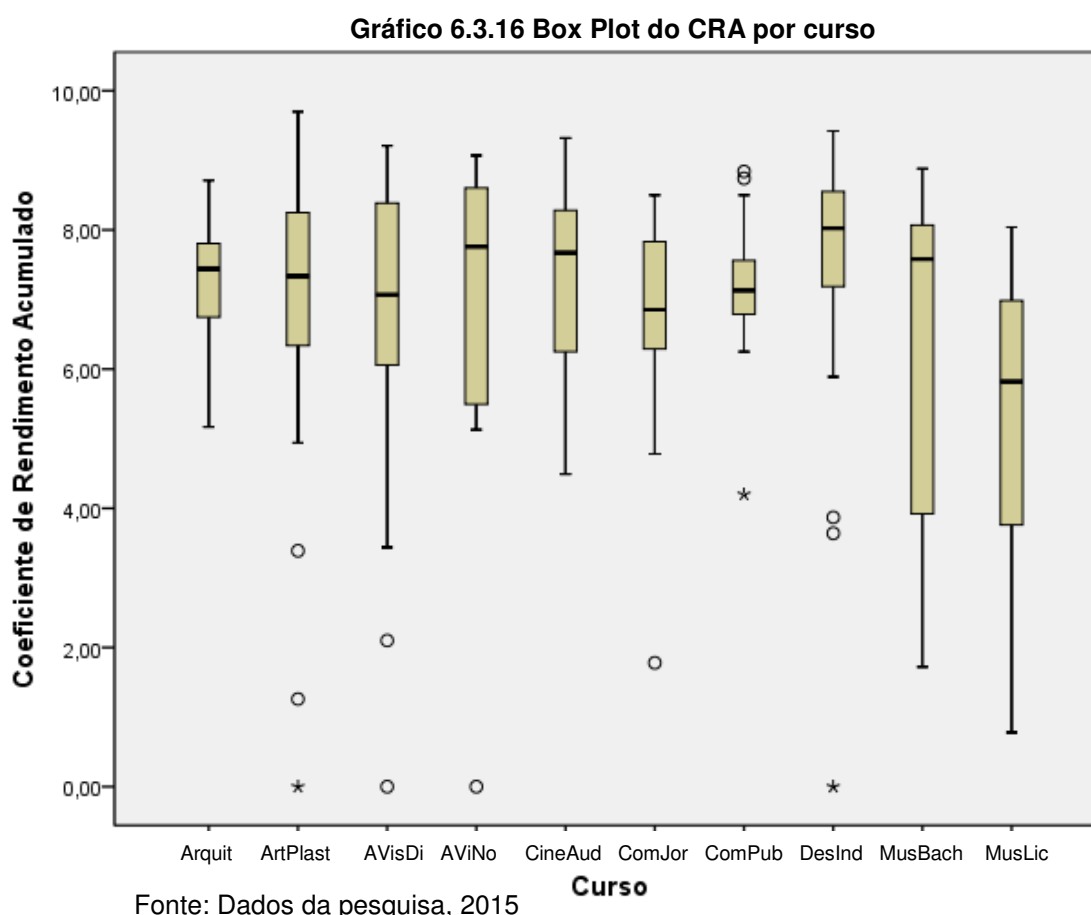


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Para melhor compreensão da realidade do Centro de Artes, apresenta-se o gráfico 6.3.16, que traz o comportamento do CRA por curso. Nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial e, especialmente, Comunicação Social – Publicidade há pouca dispersão do Coeficiente de Rendimento. Os alunos têm CRA muito próximos entre si e da mediana. Os cursos de Artes

Plásticas e Artes Visuais Diurno têm uma maior dispersão, mas está equilibrada, tanto para cima, como para baixo.

Já o curso de Música Bacharelado tem o comportamento mais diferenciado, pois 25% dos alunos estão entre o quartil 1 e a mediana e têm uma diferença de CRA maior entre si, enquanto outros 25% estão entre a mediana e o quartil 3 estão mais concentrados e com CRA quase iguais.



Complementarmente ao box plot acima apresentado, coloca-se a tabela 6.3.1 que mostra a média, a mediana, o mínimo e o máximo do CRA por curso, bem como a amplitude total e o desvio padrão respectivos. Os dados da tabela não só comprovam os dados do gráfico 6.3.16, como trazem um panorama geral com os totais de 6,9 de média, 7,4 de mediana, 0,0 de mínimo e 9,7 de máximo (amplitude total de 9,7) e desvio padrão de 1,9. Esses dados gerais do Centro de Artes corroboram as informações dos gráficos 6.3.15 e 6.3.16.

De uma maneira geral, todos os fatores supracitados (opção por cotas, recebimento de assistência estudantil, participação em programas diversos,

horas de estudos dedicadas, participação em grupos de estudos e, por fim, CRA) são as características acadêmicas dos alunos que se relacionam entre si e com todos os demais fatores estudados nesse projeto.

Tabela 6.3.1 CRA por Curso

Curso	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Amplitude Total	Desvio Padrão
Arquitetura e Urbanismo	7,2	7,4	5,2	8,7	3,5	0,9
Artes Plásticas	6,9	7,3	0,0	9,7	9,7	2,3
Artes Visuais - Diurno	6,9	7,1	0,0	9,2	9,2	1,9
Artes Visuais - Noturno	6,9	7,8	0,0	9,1	9,1	2,6
Cinema e Audiovisual	7,3	7,7	4,5	9,3	4,8	1,4
Com. Social - Jornalismo	6,6	6,9	1,8	8,5	6,7	1,6
Com. Social - Publicidade	7,2	7,1	4,2	8,8	4,6	1,0
Desenho Industrial	7,6	8,0	0,0	9,4	9,4	1,6
Música - Bacharelado	6,1	7,6	1,7	8,9	7,2	2,5
Música - Licenciatura	5,2	5,8	0,8	8,0	7,3	2,4
Total	6,9	7,4	0,0	9,7	9,7	1,9

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

De uma maneira geral, todos os fatores supracitados (opção por cotas, recebimento de assistência estudantil, participação em programas diversos, horas de estudos dedicadas, participação em grupos de estudos e, por fim, CRA) são as características acadêmicas dos alunos que se relacionam entre si e com todos os demais fatores estudados nesse projeto.

Conhecer a participação do aluno em programas de Iniciação Científica, Monitoria, Extensão e Ciências sem Fronteiras, participação em grupos de estudos, quantas horas ele dedica de estudo fora da sala de aula e, sobretudo, o CRA é analisar a qualidade do esforço observada por Tinto (1997) nos alunos retidos do Centro de Artes. Tinto (1997) acentua que o esforço é o investimento que o aluno faz em atividades de aprendizagem e quanto mais ele investir, mais ele aprende e maior a chance de sucesso na diplomação. Para o aluno, a forma mais clara de ver o reflexo do seu esforço é através do CRA. Aqui volta-se para teoria do custo-benefício de Tinto (1975), pela qual o estudante analisa se o esforço por ele investido tem tido um retorno satisfatório e que valha a pena para prosseguir na jornada acadêmica.

Ao pensar sobre o processo de aprendizagem e de persistência, Tinto (1997) coloca que, se levada a sério a interação entre o envolvimento e a qualidade do esforço, o aprendizado e a persistência, pode-se ter uma visão mais complexa do processo longitudinal da persistência do aluno como um todo. E mais,

sugere que a maneira pela qual ocorre a integração (envolvimentos sociais e acadêmicos) de aprendizagem irá variar a persistência ao longo da carreira universitária e ocorrerá de diferentes maneiras para diferentes alunos.

Motivos Específicos para a Retenção (Bloco B)

A questão B1 foi aberta e apresentada aos alunos da seguinte forma: “Você poderia dizer o principal motivo que o fez ficar retido no curso que passou no vestibular?”. Esse tipo de pergunta aberta possibilitou respostas espontâneas dos alunos. Após a primeira resposta, foi inquirido um segundo e um terceiro motivo para a retenção, de modo a trazer do estudante o máximo de informações possíveis sobre sua realidade e os problemas enfrentados. Praticamente 100% dos alunos indicaram um motivo para a situação de retenção, apenas 1 não respondeu; 77,5% assinalaram dois motivos; 43,1% mencionaram 3 motivos; e 14% levantaram 4 ou mais motivos. Isso mostra que a aplicação do questionário foi muito boa e o mais importante: confirma os inúmeros estudos sobre o tema, que afirmam que a retenção é causada por problemas multifatoriais e que não são resolvidos com uma única medida. Todas as respostas foram agregadas em um só quadro e apresentou-se o percentual calculado apenas com as respostas atribuídas pelos entrevistados.

O gráfico 6.3.17 mostra que “trabalhar ou estagiar, por conflito de horário com as disciplinas ou cansaço para frequentar as aulas” é o mais incidente (23,2%) e tem mais que o dobro de incidência da segunda resposta mais dada. Abaixo, algumas transcrições literais desse tipo de resposta:

- “Dificuldades em conciliar o trabalho com a vida universitária”.
- “Comecei a trabalhar em horário integral, não sobrando ou sobrando pouco tempo para cursar as disciplinas. As aulas acontecem durante o dia, o que complica às vezes negociar com o empregador o abono para mais de um dia da semana. Deixei de me matricular em disciplinas por causa do trabalho”.
- “Por alguns períodos tive mais de um estágio, ficando sem horário para me matricular em algumas matérias”.
- “O horário do meu trabalho está em conflito com a grade do curso”.
- “Por não conseguir conciliar os horários de estudo com horários de trabalho, visto que poucos trabalhos de tempo integral liberam um funcionário, mesmo se tratando dos estudos”.
- “O horário das aulas era o mesmo do meu trabalho, então tinha que escolher entre assistir as aulas ou trabalhar”.

Gráfico 6.3.17 Motivos Específicos para a Retenção (Bloco B)



(1) Conflitos de horários, curso ofertado em dois turnos, disciplina com só uma turma, disciplinas sempre nos mesmos dias, horários e professores, falta de disciplinas, inclusive no período noturno, falta de vagas nas turmas, disciplinas sem professores, oferta anual de disciplinas.

(2) Opção por fazer poucas disciplinas, escolher algumas disciplinas para fazer só depois, não fazer optativas no período proposto, fazer apenas optativas, etc.

(3) Não se identificou com o curso (principalmente por ser licenciatura) / desmotivação causada pelo sentimento de desprestígio do curso ou pela falta de perspectiva de mercado de trabalho.

(4) Dificuldades de relacionamento, professores faltosos, sem disponibilidade para atendimento, inflexíveis, metodologia ultrapassada.

(5) Necessidade de se manter ou manter a família ou problemas para comprar de materiais para o curso, pois curso caro.

(6) Disciplinas optativas e eletivas, Iniciação Científica, Monitorias, Empresa Júnior, DCE, etc.).

(7) Falta de orientação acadêmica, problemas com prazos, resoluções, matrículas, etc.

(8) Grade curricular obsoleta, desorganização do Curso, carência de material em disciplinas técnicas, falta de corpo técnico, falta ou precariedade da infraestrutura física.

(9) Adquirir mais conhecimento ou para conseguir ou continuar com estágio/bolsa.

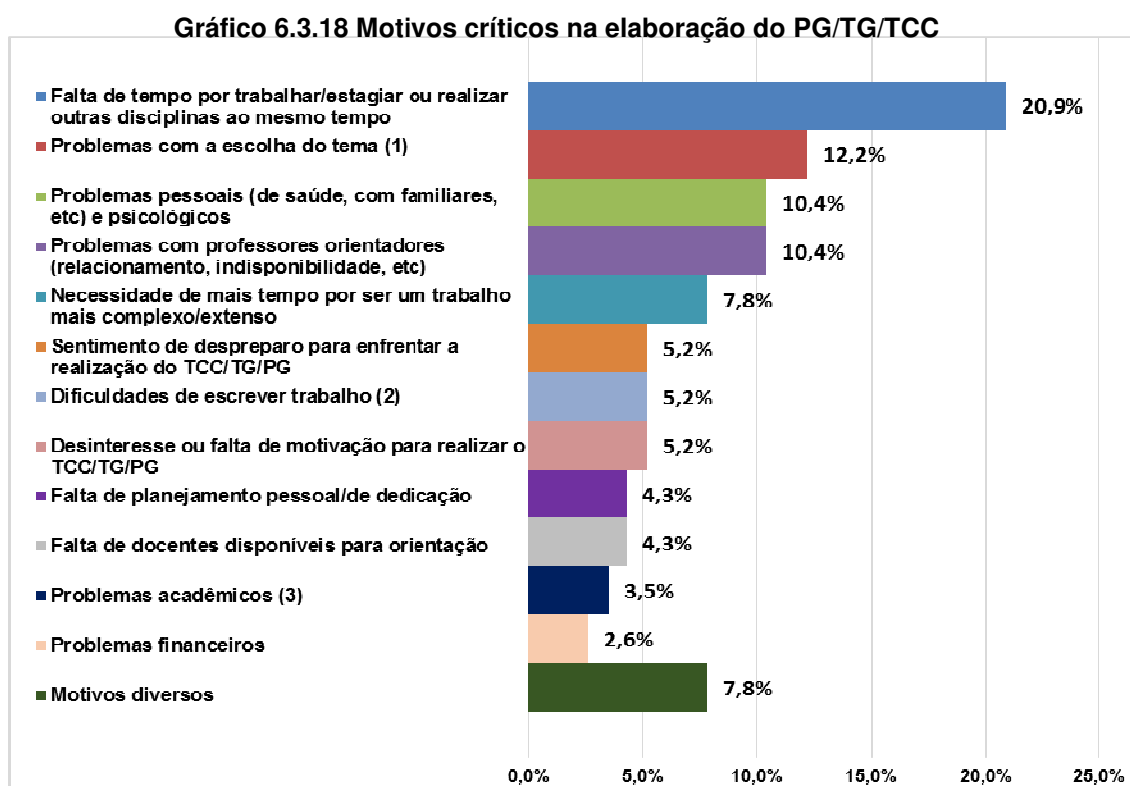
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Outros motivos apontados: em 11,2% dos casos foram *“problemas pessoais, familiares, de saúde (próprio ou na família) e psicológicos”*; 7,7% de *“problemas com horários e ofertas de disciplinas”*, em que foram citados conflitos de horários, curso ofertado em dois turnos, disciplinas com só uma turma, disciplinas sempre nos mesmos dias, horários e professores, falta de disciplinas, inclusive no período noturno, falta de vagas nas turmas, disciplinas sem professores, oferta anual de disciplinas, dentre outros; 6,2% por *“reprovação, abandono ou não matrícula nas disciplinas”*, em que colocou-se também os casos em que o aluno fez opção por fazer poucas disciplinas, escolheu algumas disciplinas para fazer só depois, não faz optativas no período proposto, faz apenas optativas, etc.; e 5,8% afirmaram *“desmotivação com os estudos, curso ou profissão”*, que incluiu aqueles que não se identificaram com o curso (principalmente por ser licenciatura), os desmotivados pelo sentimento de desprestígio do curso ou pela falta de perspectiva de mercado de trabalho.

De modo complementar, como percebeu-se nas informações coletadas com os coordenadores de curso na fase qualitativa desta dissertação que o trabalho final (PG/TG/TCC) poderia ser um problema para aluno para conseguir êxito na conclusão do curso, perguntou-se aos participantes: “A elaboração do PG/TG/TCC causou retenção no curso?” e, em caso de resposta afirmativa, “O que foi mais crítico?”. Dos respondentes, 30,9% afirmaram que a elaboração do trabalho final causou retenção e isto demonstra como o trabalho final impacta negativamente e contribui para o atraso no aluno.

Desses que afirmaram ter problemas, 20,9% responderam que o mais crítico foi “falta de tempo, por trabalhar/estagiar ou por realizar outras disciplinas ao mesmo tempo”. Em seguida: 12,2% acusaram “problemas com a escolha do tema”, por não conseguir decidir um tema, ser um tema complexo ou faltar proximidade com o tema escolhido; 10,4% assinalaram “problemas pessoais (de saúde, com familiares, etc.) e psicológicos” e outros 10,4% “problemas com professores orientadores (relacionamento, indisponibilidade, etc.)”, dentre outros, vide gráfico 6.3.18. Aliás, o 8º motivo mais citado no Bloco B foi *“problemas para realizar o TCC/TG/PG* (gráfico 6.3.17). Portanto, atina-se que

as principais respostas recebidas foram próximas às principais razões gerais apresentadas e “falta de tempo por trabalhar/estagiar” e “problemas pessoais” se repetiram como motivos muito citados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Outras perguntas realizadas para que se pudesse entender a retenção dos alunos e compreender a integração do aluno com seus pares, com os professores e com a Instituição foram:

- a) “Durante o seu curso, como você avalia seu relacionamento/integração com seus colegas de curso?”, que teve como resultado 48,5% para “bom”, 32,1% para “ótimo”, 14,5% para “regular”, 4,2% para “ruim” e 0,8% para “péssimo”;
- b) “Durante o seu curso, como você avalia seu relacionamento/integração com os professores da UFES?”, que decorreu em 51,5% para “bom”, 23,3% para “regular”, 21,0% para “ótimo”, 3,4% para “ruim” e 0,8% para “péssimo”; e
- c) “Em algum momento você foi procurado pelo colegiado/coordenação do curso ou outro setor da UFES para evitar a sua retenção do curso?”, em que 77,1% responderam que “não”, 21,8% que “sim” e 1,1% não respondeu à pergunta.

As questões acima trouxeram um panorama da integração social e acadêmica do aluno, por serem fatores de grande importância na permanência e no sucesso do aluno em seu curso previstos por Tinto (1975, 1997, 2006, 2012). Assim sendo, um envolvimento do estudante com os demais e com seus professores faz com que ele se sinta parte do sistema educacional e tenha suporte durante sua jornada acadêmica.

A falta de integração no sistema social da faculdade vai levar ao baixo compromisso dentro do sistema social e aumentará a probabilidade de que essas pessoas decidam deixar a faculdade e buscarem atividades alternativas (TINTO, 1975, p. 92).

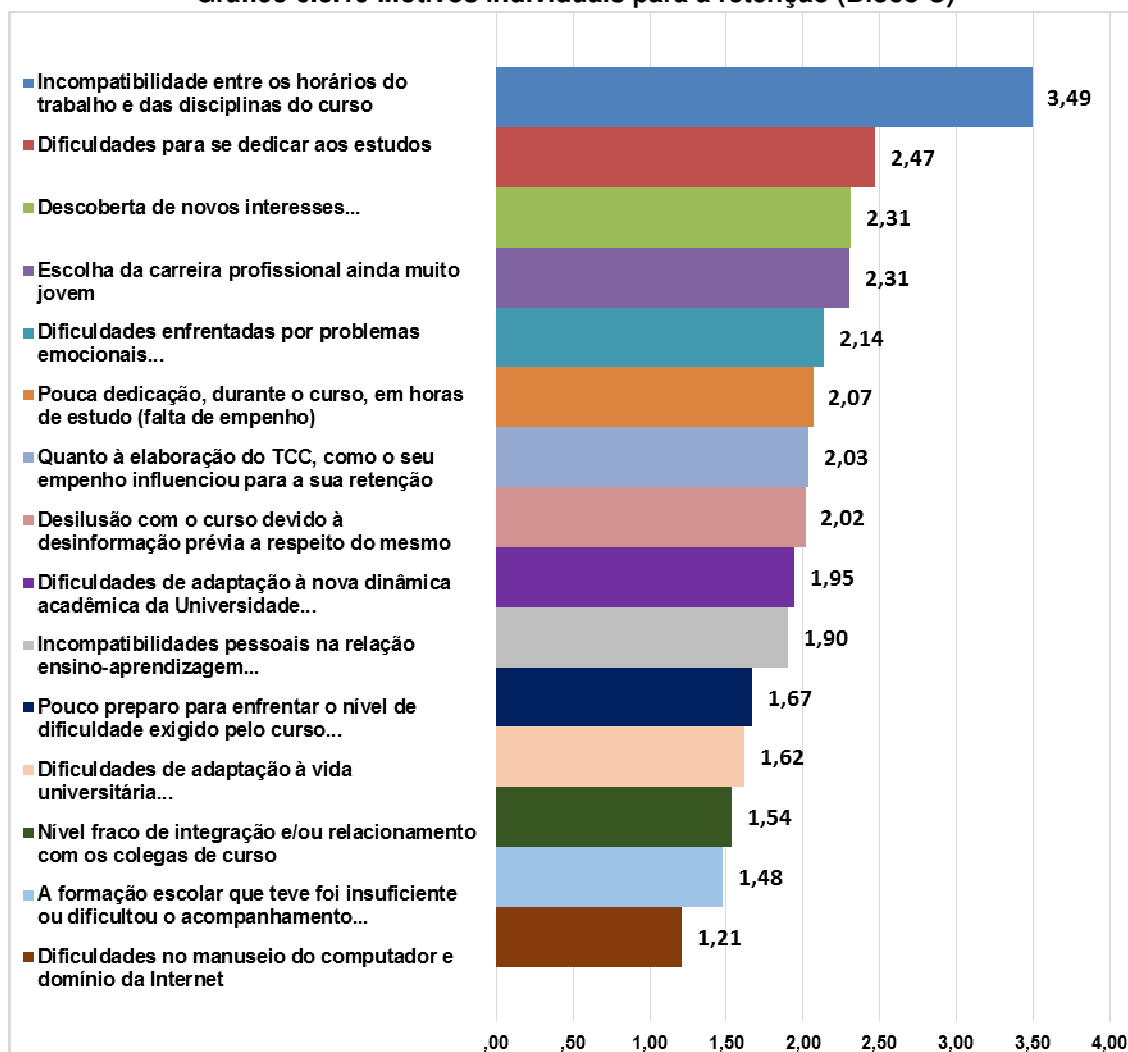
Tinto (1997) assinala que uma forte ligação entre o envolvimento do aluno e a aprendizagem. Para o autor, o envolvimento social do estudante na faculdade vem da participação em atividades educacionais do currículo e do convívio em sala de aula. Nesse contexto, surge um envolvimento tanto acadêmico e quanto social e nasce o esforço do aluno para estar envolvido. Quanto mais os alunos estão envolvidos, academicamente e socialmente, em experiências de aprendizagem comuns, ou seja, com seus pares, o mais provável é que eles se envolvam ainda mais na sua própria aprendizagem e invistam o tempo e a energia necessários para aprender.

Dos dados, pode-se afirmar que os alunos possuem boa integração social com os colegas de cursos e com os professores em sala de aula. Todavia, o resultado da letra “c” preocupa, vez que revela que o Colegiado, que deveria ser a estrutura administrativa mais próxima do aluno, não tem mantido comunicação frequente com os estudantes, em particular com os alunos em situação preocupante de retenção. De tal maneira, constata-se falha da Instituição em se aproximar do discente.

Motivos Individuais para a Retenção (Eixo C)

A partir desse ponto, inicia-se a verificação dos motivos conforme análise dos itens dos blocos C, D e E pelo aluno, de acordo com o grau de influência (Escala Likert de 5 pontos). A seguir, expõe-se os 5 motivos pertinentes a características e atributos próprios do aluno que tiveram as maiores médias.

Gráfico 6.3.19 Motivos individuais para a retenção (Bloco C)



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Tabela 6.3.2 Estatística Descritiva do Bloco C

Motivo	Respostas válidas	Não Resposta	Média	Mediana	Desvio Padrão
C1	261	1	2.31	2.00	1.566
C2	261	1	1.48	1.00	.935
C3	261	1	1.67	1.00	1.004
C4	261	1	1.95	1.00	1.195
C5	261	1	1.62	1.00	1.010
C6	261	1	3.49	4.00	1.531
C7	261	1	2.31	2.00	1.384
C8	261	1	1.90	1.00	1.168
C9	261	1	2.02	1.00	1.240
C10	261	1	1.54	1.00	.938
C11	261	1	1.21	1.00	.635
C12	261	1	2.14	1.00	1.466
C13	261	1	2.47	2.00	1.279
C14	261	1	2.07	2.00	1.143
C15	261	1	2.03	1.00	1.474

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Dispontou como maior média “incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso” (média 3,49). O resultado é condizente com as resposta das questões abertas do Bloco B, que encontraram como principal motivo para a retenção em geral e para o atraso no PG/TG/TCC o fato do aluno

ser trabalhador. Ainda restaram identificados: dificuldades para se dedicar aos estudos (média 2,47); descoberta de novos interesses, devido à nova vivência, se redirecionando para outra carreira mais adequada (média 2,31); escolha da carreira profissional ainda muito jovem (média 2,31); e dificuldades enfrentadas por problemas emocionais, por exemplo: déficit de atenção, 21 problemas psicológicos, depressão, vícios, etc (média 2,14). O gráfico 6.3.19 e a tabela 6.3.2 expõem os dados estatísticos descritivos completos dos itens.

Motivos Institucionais para a Retenção (Eixo D)

No bloco de questões D, levou-se 24 itens concernentes ao curso e à UFES para análise dos alunos. Essa maior quantidade de questões pretende entender mais amplamente a relação do estudante com a Instituição e os problemas por eles encontrados. As médias estão bem próximas umas das outras. Todavia, destacam-se como pontos mais graves, com 2,58 de média: “o curso é oferecido em horário incompatível” e “no geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade, como banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca” (gráfico 6.3.20 e tabela 6.3.3).

Tabela 6.3.3 Estatística Descritiva do Bloco D

Motivo	Respostas válidas	Não Resposta	Média	Mediana	Desvio Padrão
D1	261	1	2.36	2.00	1.290
D2	262	0	2.03	2.00	1.197
D3	262	0	1.85	1.00	1.200
D4	260	2	2.20	2.00	1.247
D5	262	0	1.93	1.00	1.217
D6	262	0	1.99	1.00	1.250
D7	259	3	2.08	2.00	1.300
D8	262	0	2.53	2.00	1.408
D9	262	0	2.31	2.00	1.289
D10	262	0	2.42	2.00	1.387
D11	262	0	2.17	2.00	1.347
D12	253	9	1.47	1.00	.936
D13	261	1	1.55	1.00	.997
D14	262	0	2.58	2.00	1.556
D15	262	0	2.37	2.00	1.350
D16	262	0	2.58	2.00	1.409
D17	262	0	1.82	1.00	1.049
D18	262	0	2.34	2.00	1.312
D19	262	0	2.16	2.00	1.316
D20	262	0	1.90	1.00	1.145
D21	257	5	1.69	1.00	1.200
D22	261	1	2.20	2.00	1.285
D23	261	1	2.11	2.00	1.224
D24	257	5	1.39	1.00	.882

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.20 Motivos Institucionais para a Retenção (Bloco D)



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Logo em seguida, tem-se: *estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação*: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc. (média 2,53); *número insuficiente de professores* (média 2,42); *falta de orientação geral aos alunos*: sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, prazos, etc., ou seja, deficiências na comunicação institucional (média 2,37); *currículo desatualizado*, incompatível com a atual realidade de mercado (média 2,36); *desmotivação provocada por falta de orientação acadêmica (no curso)*: como evoluir, como estudar, como pesquisar, etc.

(média 2,34); *uso de metodologias tradicionais, repetitivas, na transmissão dos conhecimentos pelos professores* (média 2,31).

Portanto, 2 dos 3 itens com maiores médias (*“no geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade, como banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca”* e *“estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc”*) dizem respeito à falta e/ou precariedade estrutura oferecida pela Universidade para os alunos. Isto mostra que os estudantes sentem que grande parte da retenção poderia ser melhorado com um ambiente mais agradável e com estruturas propícias ao estudo.

Assim sendo, identifica-se críticas diretas à gestão dos cursos. Até porque os outros itens mais citados foram “número insuficiente de professores”, “falta de orientação geral aos alunos sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, prazos, etc”, “currículo desatualizado”, “desmotivação provocada por falta de orientação acadêmica (no curso): como evoluir, como estudar, como pesquisar, etc.”, vide gráfico 6.3.20.

Motivos socioculturais e econômicos externos para a retenção (Eixo E)

Quanto aos motivos externos à instituição, de ordem sociocultural e econômica, destacaram-se as seguintes razões: necessidade de trabalhar, enquanto frequenta o curso (média 3,68); falta de valorização do curso que está fazendo no mercado de trabalho, pois o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social (média 2,55); dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso (média 2,36); não obrigatoriedade do diploma (colar grau) para começar a exercer a profissão (média 2,25); consideração de que a UFES está desatualizada frente aos avanços tecnológicos da atualidade (média 2,23); e outros motivos relacionados no gráfico 6.3.21 com suas respectivas médias e na tabela 6.3.4 com as estatísticas descritivas completas.

Bem, mais uma vez o motivo “trabalho” despontou como causa principal da

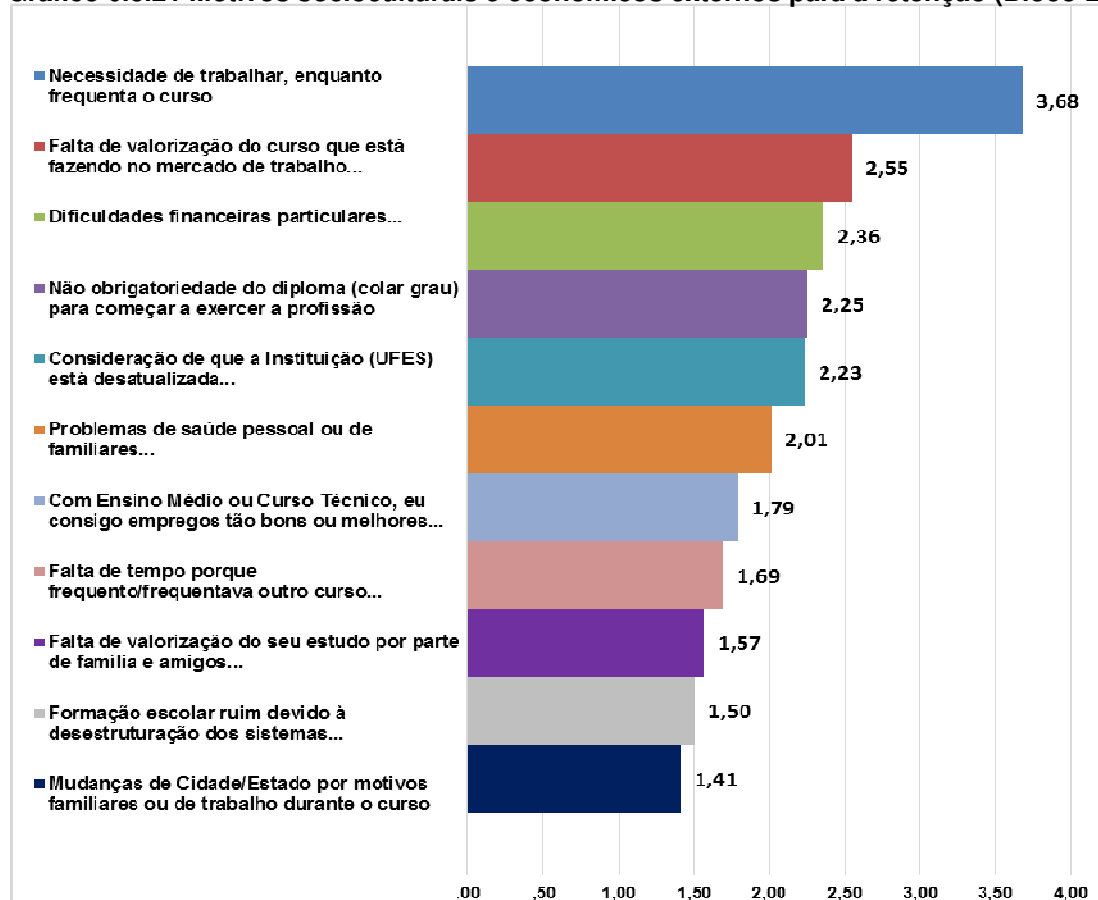
retenção, assim como apareceu nos blocos B, C e nas razões relativas ao PG/TG/TCC. Havendo o conflito do horário de estudo com o horário de trabalho e, por razões sociais e econômicas diversas, o trabalho é priorizado e isto é determinante na decisão do aluno em atrasar o curso.

Tabela 6.3.4 Estatística Descritiva do Bloco E

Motivo	Respostas válidas	Não Resposta	Média	Mediana	Desvio Padrão
E1	261	1	1.50	1.00	1.069
E2	261	1	2.36	2.00	1.593
E3	259	3	2.23	2.00	1.279
E4	261	1	3.68	5.00	1.577
E5	261	1	1.69	1.00	1.361
E6	261	1	1.79	1.00	1.190
E7	261	1	2.55	2.00	1.510
E8	261	1	2.25	2.00	1.495
E9	261	1	2.01	1.00	1.508
E10	260	2	1.41	1.00	1.082
E11	261	1	1.57	1.00	1.078

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.21 Motivos socioculturais e econômicos externos para a retenção (Bloco E)



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Imagem da UFES e comentários adicionais (Bloco F)

Na parte final do questionário, perguntou-se que nota os alunos davam para a imagem da UFES na sociedade capixaba, numa escala de 0 a 10. Embora os estudantes tenham apresentado diversas críticas à estrutura da Instituição, aos cursos e aos professores, eles entendem que a comunidade externa enxerga a UFES com bons olhos. A nota média obtida na questão foi de 7,5 e os dados detalhados estão na tabela 6.3.2. Em estudo sobre evasão em cursos de CCJE da UFES, Alencar (2014) encontrou uma nota média semelhante: 7,65.

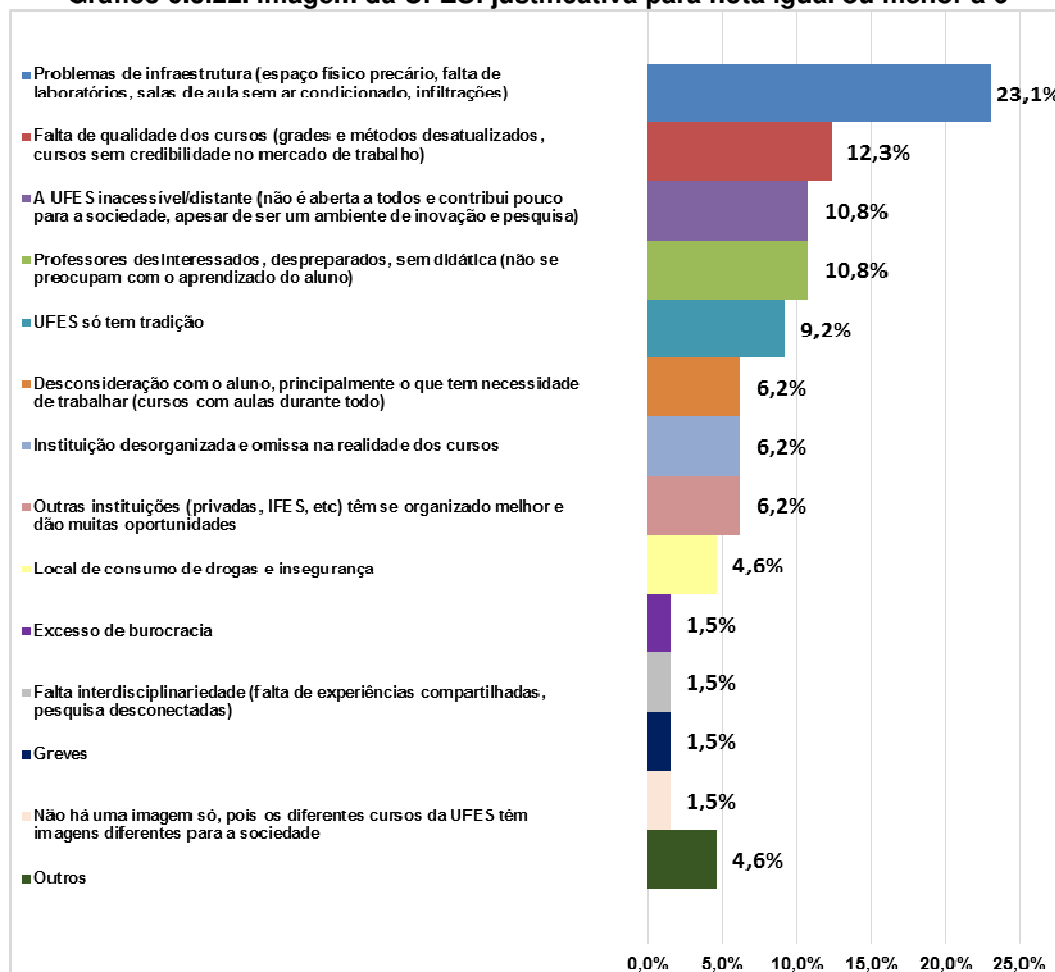
Se a nota fosse igual ou menor a 6 (19,6% dos entrevistados), indagou-se o porquê da nota dada e, assim sendo, alegaram como principal problema para a imagem não tão boa da Universidade: os problemas de infraestrutura, tais como espaço físico precário, falta de laboratórios, salas de aula sem ar condicionado e infiltrações (23,1% dos respondentes, vide gráfico 6.3.22). Além disso, utilizaram expressões como "abandono", "sucateamento", "UFES largada". Depois colocaram em segundo lugar a falta de qualidade dos cursos (grades e métodos desatualizados, cursos sem credibilidade no mercado de trabalho), seguida de: UFES inacessível/distante, por não ser aberta a todos e contribuir pouco para a sociedade, apesar de ser um ambiente de inovação e pesquisa; professores desinteressados, despreparados, sem didática (não se preocupam com o aprendizado do aluno); e UFES só tem tradição ("já foi boa, mas está abaixo das expectativas dos alunos").

Tabela 6.3.5. Imagem da UFES: nota e frequência

Nota	Frequência	Percentual
1	2	0,8%
2	2	0,8%
3	6	2,3%
4	8	3,1%
5	12	4,6%
6	21	8,0%
7	57	21,8%
8	85	32,6%
9	41	15,7%
10	27	10,3%
Não respondeu	1	0,4%
Total	262	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.3.22. Imagem da UFES: justificativa para nota igual ou menor a 6



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Por fim, abriu-se a oportunidade para que os alunos falassem sobre o problema da retenção nos cursos da Universidade. Os resultados estão abaixo no gráfico 6.3.23. Os alunos avultaram, em primeiro plano, a necessidade da Instituição fazer um acompanhamento com os alunos, inclusive psicológico, e, principalmente, com aqueles que estão no final do Curso, visto que é um período de transição complicado. Além disso, destacaram a importância de esclarecer ao corpo discente sobre o problema da retenção e suas consequências individuais e sociais. Outros aspectos foram:

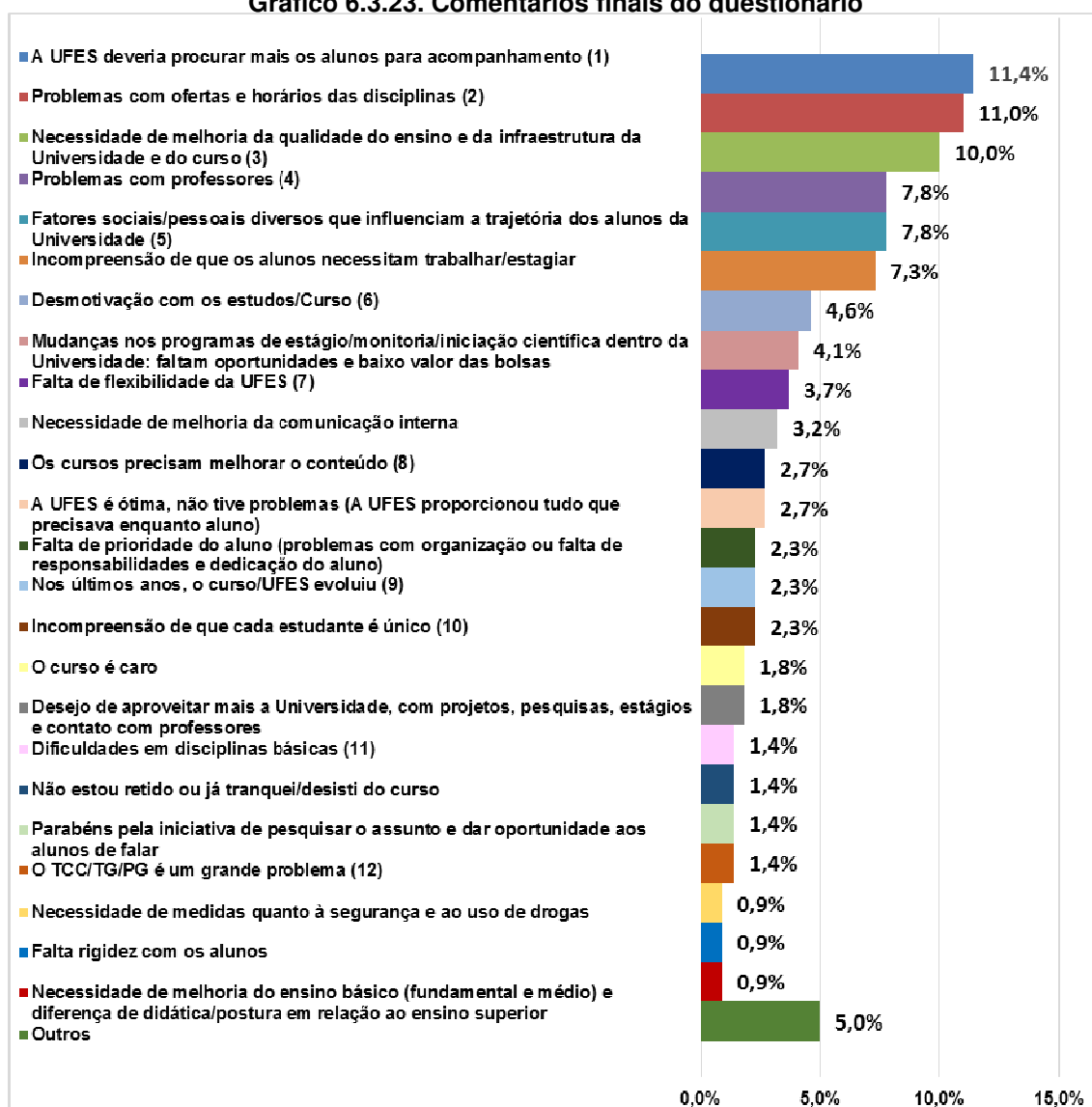
a) Problemas com ofertas e horários das disciplinas, principalmente conflito com estágio/trabalho, falta de vagas e opções de turmas, ofertas anuais de disciplinas, curso ofertado em dois turnos diferentes, falta de disciplinas em horários flexíveis para os cursos diurnos (aulas noturnas e aos sábados) fazem os alunos atrasarem e precisam ser mudados;

- b) Há necessidade de desenvolvimento da qualidade do ensino e da infraestrutura da Universidade e do curso, com contratação de mais professores, melhoria de salas e laboratórios, aquisição de novos equipamentos, disponibilização de materiais básicos para aulas práticas, oferta de novas disciplinas e de mais cursos noturnos, aumento do incentivo à pesquisa e extensão, etc;
- c) Problemas com professores, por serem despreparados, acomodados, inflexíveis, faltoso, sem atualização de conteúdo das aulas, não estimularem o aluno, recusam-se a ofertar as disciplinas em dias e horários variados;
- d) Fatores sociais/pessoais diversos que influenciam a trajetória dos alunos da Universidade, por individualidades relacionadas à família, ao mercado de trabalho, à influência de amigos, etc;
- e) Incompreensão por parte da Instituição de que os alunos necessitam trabalhar/estagiar;
- f) Desmotivação com os estudos/Curso, por incertezas quanto ao curso, ao futuro e ao mercado de trabalho, falta de valorização do curso e, nos cursos de Licenciatura, por não querer atuar na área de educação;
- g) Mudanças nos programas de estágio/monitoria/iniciação científica dentro da Universidade para oferecer mais faltam oportunidades, mais alunos contemplados, e aumentar valor das bolsas;
- h) Falta de flexibilidade da UFES, que poderia conceder mais crédito para atividades realizadas fora da UFES, facilidade para trocar horários de cursos e mudança de modalidade de presencial para à distância, quebra de pré-requisitos, etc;
- i) Necessidade de melhoria da comunicação interna.

Esses motivos mostram como o aluno se sente em relação à Instituição e Tinto (2006) expôs que é fundamental que a IES entenda a relação existente entre como ensinam, como os alunos aprendem e como a aprendizagem do aluno é

conectada à permanência do estudante.

Gráfico 6.3.23. Comentários finais do questionário



(1) Fazer acompanhamento (inclusive psicológico), principalmente para aqueles que estão no final do Curso e, também, para esclarecer sobre o problema da retenção e suas consequências)

(2) Principalmente conflito com estágio/trabalho, falta de vagas e opções de turmas, ofertas anuais de disciplinas, curso ofertado em dois turnos diferentes, falta de disciplinas em horários flexíveis para os cursos diurnos (aulas noturnas e aos sábados)

(3) Necessidade de mais professores, melhoria de salas e laboratórios, aquisição de novos equipamentos, disponibilização de materiais básicos para aulas práticas, oferta de novas disciplinas e de mais cursos noturnos, aumento do incentivo à pesquisa e extensão, etc.

(4) Professores despreparados, acomodados, inflexíveis, faltoso, sem atualização de conteúdo das aulas, não estimulam o aluno, recusam-se a ofertar as disciplinas em dias e horários variados.

(5) Individualidades relacionadas à família, ao mercado de trabalho, à influência de amigos, etc.

(6) Por incertezas quanto ao curso, ao futuro e ao mercado de trabalho, falta de valorização do curso e, nos cursos de Licenciatura, por não querer atuar na área de educação.

(7) Conceder mais crédito para atividades realizadas fora da UFES, facilidade para trocar horários de cursos e mudança de modalidade de presencial para à distância, quebra de pré-requisitos, etc.

(8) Aumentar a interdisciplinariedade e aprimorar aplicação prática do ensino (cursos muito teóricos, melhor relacionar com a sociedade e o mercado de trabalho).

(9) Houve melhoria do corpo docente, aumentaram as oportunidades dentro da UFES, há mais estímulo ao aluno)

(10) Alunos que absorvem conhecimento de forma diferente, necessitam de processos de aprendizagem diferenciados e de humanização dos processos)

(11) Exemplo da disciplina de Linguagem Musical, pois não têm base e não é exigido conhecimento específico no vestibular.

(12) Os alunos têm apenas 6 meses para fazer, deveria existir uma disciplina para auxiliar a formular o TCC, exigências relativas à conclusão do curso deveriam ser requisitadas desde início do curso, etc.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.4 ANÁLISE FATORIAL DA AMOSTRA PESQUISADA

Após a análise descritiva, utilizou-se a técnica estatística multivariada conhecida como análise fatorial para determinar as diversas variáveis determinantes para retenção a partir dos questionários respondidos pelos alunos retidos, uma vez que esse tipo de processo é essencial à redução e sumarização dos dados e examina informações de todo o conjunto de relações interdependentes (MALHOTRA, 2006). Este trabalho de dissertação trouxe muitas variáveis, que foram motivos pré-elaborados e agrupados em blocos de possíveis causas de retenção (blocos C, D e E). A técnica de análise fatorial agrega essas variáveis em *fatores*.

A técnica de análise fatorial foi aplicada aos blocos C, D e E com o software SPSS e obedeceu ao seguinte procedimento: a) análise de confiabilidade, com verificação da consistência interna do questionário; b) verificação da adequação de uso da análise fatorial; e c) análise fatorial.

Análise de confiabilidade

Na análise de confiabilidade, utilizou-se o coeficiente alfa ou “Alfa de Cronbach”, que é um tipo de análise que se relaciona diretamente ao instrumento de pesquisa utilizado: questionário com avaliação em escala de Likert de cinco pontos e questões agrupadas em blocos de questões, de modo a tentar captar motivos individuais (Bloco C - 15 variáveis), motivos relacionados ao curso e à universidade (Bloco D - 24 variáveis); e motivos socioculturais e econômicos externos (Bloco E - 11 variáveis). Vale salientar que em cada bloco os itens possuem o mesmo sentido de orientação, ou seja, são aditivos com relação ao escore total (SALES JUNIOR ET AL, 2015).

O Alfa de Cronbach é uma medida da confiabilidade de consistência interna que é a média de todos os coeficientes possíveis resultantes das diferentes divisões da escala em duas metades (MCDANIEL; GATES, 2006; MALHOTRA, 2006) e o índice α estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1 e esta

propriedade é conhecida por consistência interna da escala (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006). Por exemplo, Gliem e Gliem (2003) e George e Mallery (2003) sugerem a seguinte regra: $\alpha > 0.9$ - Excelente; $0,8 < \alpha < 0,9$ - Bom; $0,7 < \alpha < 0,8$ - Aceitável; $0,6 < \alpha < 0,7$ - Questionável; $0,5 < \alpha < 0,6$ - fraco; e, $\alpha < 0,5$ - Inaceitável. Outros autores recomendam escalas diferentes: Pereira (2001), Maroco e Garcia-Marques (2006), Field (2009), Hair et al (2006).

Desse modo, na verificação da consistência interna, foi calculado o Alfa de Cronbach ($0 < \alpha < 1$) para cada bloco (vide tabela 6.4.1). Como visto no resumo dos estudos descritos acima, um valor menor que 0,6 indica consistência interna insatisfatória e o presente estudo não apresentou em nenhum dos 3 Blocos valor inferior a 0,6 e, portanto, tem consistência interna adequada. Além do mais, a literatura sobre o tema sugere, que cada item submetido deve ter média maior ou igual a 25% da escala, ou seja, uma média menor que 1,25 na escala 1 a 5, deveria ser suprimido. Nos resultados obtidos e sintetizados nos gráficos 6.3.19, 6.3.20 e 6.3.21, dos 50 itens apenas 01 possui um item tem média um pouco menor que 25% da escala (variável C15: média 1,21).

Tabela 6.4.1. Alfa de Cronbach para as dimensões da pesquisa

Bloco C			Bloco D			Bloco E		
Análise de Confiabilidade			Análise de Confiabilidade			Análise de Confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens normalizados	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens normalizados	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens normalizados	Nº de itens
.719	.750	15	.927	.927	24	.675	.683	11

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Verificação da adequação de uso da análise fatorial

Para a verificação de adequação dos dados à análise fatorial, deve-se adotar 3 critérios que validam os pressupostos utilizados: a) *Tamanho da amostra versus quantidade de itens avaliados*, em que sugere-se que o tamanho da amostra esteja entre 5 e 10 vezes o número de itens avaliados. No presente estudo o critério foi atendido, posto que o maior bloco tem 24 itens e, então, a amostra deveria estar entre 120 e 240 e foi de 262 indivíduos; b) *Medida de*

adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin: a estatística KMO varia entre 0 e 1 e valores altos entre 0,5 e 1,0 indicam que a análise fatorial é apropriada; c) *Teste de esfericidade de Bartlett (Bartlett Test of Sphericity)*: esse teste verifica se a hipótese nula de que a correlação entre as variáveis é zero e deve ser rejeitada. No entanto, os números descritos acima são flexíveis, como mencionam Hair et al (2006), Field (2009), Pereira (2001), dentre outros.

O teste de KMO apresentou os valores para os Blocos C, D e E de, respectivamente, 0,738, 0,917 e 0,692, e, pelo Teste de Bartlett, a hipótese de que a correlação entre as variáveis possa ser zero foi descartada (significância=0,00), nos três casos, conforme tabela 6.4.2. Portanto, os resultados sugerem a conformidade dos dados à análise fatorial.

Tabela 6.4.2. Teste de KMO e de Bartlett

Bloco C		
Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin		,738
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	809,007
	Graus de liberdade	105
	Significância	,000
Bloco D		
Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin		,917
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	2806,984
	Graus de liberdade	276
	Significância	,000
Bloco E		
Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin		,692
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	457,870
	Graus de liberdade f	55
	Significância	,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Análise fatorial

Feita a análise da confiabilidade e verificação da adequação de uso da análise fatorial, passa-se à realização da análise fatorial em si, com os cálculos e os resultados aferidos. Para tal, foram realizados os passos seguintes (HAIR ET AL, 2006; FIELD, 2009; MALHOTRA, 2006): a) construir a matriz de correlação determinar os autovetores e os autovalores; b) determinar a matriz dos componentes, a matriz dos componentes rotacionada e interpretar os fatores; c) calcular os escores fatoriais ou a seleção das variáveis substitutas; d) determinar o ajuste do modelo, se necessário.

Para cada um dos blocos, apresentar-se-á as comunalidades, a variância total explicada, a matriz dos componentes rotacionada e o diagrama de declividade. Na análise fatorial, cada variável é expressa como uma combinação linear de fatores subjacentes e a quantidade de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise é chamada de comunalidade (HAIR ET AL, 2006; MALHOTRA, 2006). As comunalidades avaliam a contribuição de cada variável ao modelo construído pela análise fatorial sendo que uma comunalidade baixa sugere uma contribuição modesta da variável (PEREIRA, 2001).

Tabela 6.4.3 Comunalidades para todos os blocos

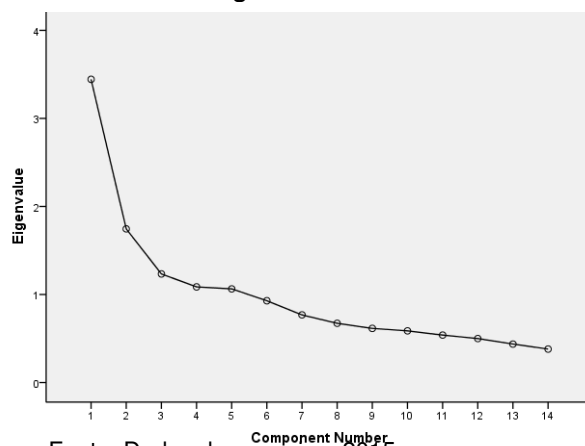
Bloco C			Bloco D			Bloco E		
	Inicial	Extração		Inicial	Extração		Inicial	Extração
C1	1,000	,625	D1	1,000	,665	E1	1,000	,683
C2	1,000	,705	D2	1,000	,672	E2	1,000	,781
C3	1,000	,772	D3	1,000	,670	E3	1,000	,414
C4	1,000	,533	D4	1,000	,537	E4	1,000	,879
C5	1,000	,604	D5	1,000	,642	E5	1,000	,771
C6	1,000	,829	D6	1,000	,659	E6	1,000	,575
C7	1,000	,640	D7	1,000	,661	E7	1,000	,726
C8	1,000	,571	D8	1,000	,700	E8	1,000	,724
C9	1,000	,611	D9	1,000	,710	E9	1,000	,527
C10	1,000	,641	D10	1,000	,599	E10	1,000	,800
C11	1,000	,561	D11	1,000	,579	E11	1,000	,521
C12	1,000	,603	D12	1,000	,520			
C13	1,000	,699	D13	1,000	,655			
C14	1,000	,764	D14	1,000	,758			
C15	1,000	,797	D15	1,000	,508			
			D16	1,000	,612			
			D17	1,000	,537			
			D18	1,000	,553			
			D19	1,000	,680			
			D20	1,000	,653			
			D21	1,000	,642			
			D22	1,000	,724			
			D23	1,000	,668			
			D24	1,000	,799			

Método de extração dos fatores: análise de componentes principais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

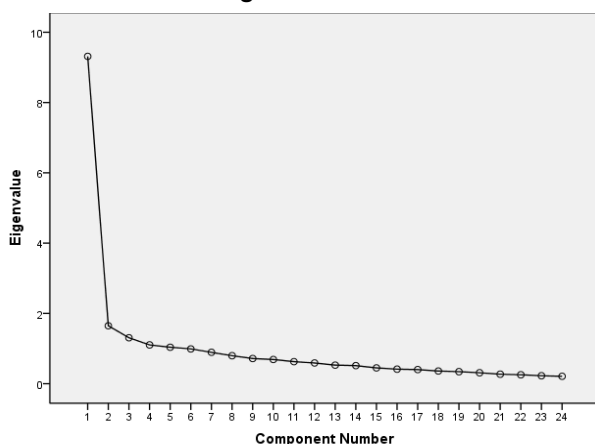
Como dito inicialmente, a análise fatorial destina-se à redução e ao resumo dos dados. Field (2009) coloca que nem todos os fatores são extraídos para a análise e que, dentre os métodos existentes para decidir se um fator é estatisticamente importante, tem-se o diagrama de declividade ou o gráfico de declive (scree plot). Esse gráfico de declive é uma representação gráfica dos autovalores versus número de fatores pela ordem de extração e o ponto no qual começa o declive denota o verdadeiro número de fatores. Escolheu-se esse método para a extração e os gráficos 6.4.1 a 6.4.3, que indicam os pontos de inflexão das curvas, são adequados e mostram os números de fatores a serem extraídos, como na tabela 6.4.5.

Gráfico 6.4.1 Diagrama de Declividade-Bloco C



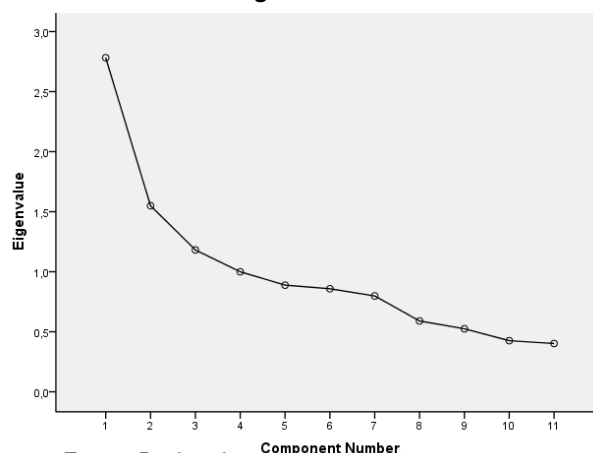
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Gráfico 6.4.2 Diagrama de Declividade-Bloco D



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Gráfico 6.4.3 Diagrama de Declividade-Bloco E



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A seguir, estão a “variância total explicada por bloco” com a “extração soma do quadrado das cargas” e a “rotação da soma do quadrado das cargas” (tabela 6.4.4). Tal qual explicado acima, nem todos os fatores são extraídos e é necessária a rotação de fatores para distinguir os fatores e mostrar as variáveis que tem altas cargas no fator importante e cargas baixas nos demais (FIELD, 2009). Malhotra (2006) destaca que, por meio de uma rotação, essa matriz de fatores é transformada em uma matriz simples, mais fácil de interpretar. Abaixo pode-se verificar a matriz fatorial rotacionada por bloco (tabela 6.4.5) e percebe-se e suas variáveis originais. Cabe destacar que foi utilizado, também, critério de normalização de Kaiser ou autovalor 1, em que devem ser considerados apenas os componentes com autovalor superior a 1, e o método de rotação Varimax, para se identificar quais variáveis melhor se correlacionam com cada fator. Entretanto, esse critério não foi suficiente para obter-se uma explicação razoável para os Blocos D e E.

Tabela 6.4.4 Variância total explicada por bloco

BLOCO C									
Fator	Autovalores iniciais			Extração da Soma do Quadrado das Cargas			Rotação da Soma do Quadrado das Cargas		
	Total	% de Variância	% Acumulado	Total	% de Variância	% Acumulado	Total	% de Variância	% Acumulado
1	3,64	24,277	24,277	3,64	24,277	24,277	1,98	13,217	13,217
2	1,74	11,654	35,931	1,74	11,654	35,931	1,90	12,714	25,931
3	1,37	9,189	45,120	1,37	9,189	45,120	1,88	12,531	38,462
4	1,08	7,243	52,363	1,08	7,243	52,363	1,82	12,137	50,599
5	1,08	7,208	59,572	1,08	7,208	59,572	1,19	7,977	58,576
6	1,02	6,807	66,379	1,02	6,807	66,379	1,17	7,802	66,379
7	,775	5,170	71,548						
8	,707	4,711	76,260						
9	,670	4,464	80,724						
10	,614	4,095	84,818						
11	,565	3,768	88,586						
12	,523	3,489	92,075						
13	,492	3,281	95,356						
14	,383	2,556	97,912						
BLOCO D									
1	9,31	38,808	38,808	9,314	38,808	38,808	4,49	18,709	18,709
2	1,64	6,866	45,674	1,648	6,866	45,674	3,30	13,760	32,469
3	1,30	5,448	51,121	1,307	5,448	51,121	3,28	13,695	46,164
4	1,10	4,599	55,720	1,104	4,599	55,720	2,11	8,817	54,980
5	1,03	4,324	60,044	1,038	4,324	60,044	1,21	5,064	60,044
6	,991	4,128	64,172	,991	4,128	64,172	1,10	4,606	64,172
7	,893	3,720	67,892						
8	,796	3,319	71,210						
9	,717	2,986	74,196						
10	,688	2,867	77,064						
11	,627	2,612	79,676						
12	,591	2,461	82,137						
13	,529	2,204	84,341						
14	,515	2,148	86,488						
15	,450	1,875	88,363						
16	,415	1,728	90,091						
17	,402	1,674	91,765						
18	,361	1,505	93,270						
19	,343	1,428	94,698						
20	,312	1,300	95,997						
21	,270	1,127	97,124						
22	,254	1,058	98,182						
23	,226	,943	99,125						
24	,210	,875	100,000						
BLOCO E									
1	2,78	25,291	25,291	2,78	25,291	25,291	2,07	18,816	18,816
2	1,54	14,086	39,377	1,54	14,086	39,377	1,50	13,721	32,537
3	1,18	10,740	50,117	1,18	10,740	50,117	1,36	12,381	44,917
4	1,00	9,087	59,205	1,00	9,087	59,205	1,29	11,810	56,727
5	,888	8,075	67,280	,888	8,075	67,280	1,16	10,553	67,280
6	,858	7,802	75,082						
7	,798	7,256	82,338						
8	,590	5,363	87,701						
9	,525	4,770	92,471						
10	,426	3,872	96,342						
11	,402	3,658	100,000						

Método de extração dos fatores: análise de componentes principais

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Foi realizada uma primeira “rodada” para o bloco E, de acordo com esse critério. Contudo, o percentual explicado foi menor que 60% (4 fatores). Observando-se o gráfico de declividade (Gráfico 6.4.3), nota-se que seria interessante acrescentar autovalor menor do que 1. Os resultados apresentados são desta versão com 5 fatores para o bloco E. No caso do bloco

D, o acréscimo de mais um fator, com autovalor bem próximo de 1 (Tabela 6.4.4) melhorou o resultado para 64% (6 fatores).

Tabela 6.4.5 Matriz fatorial rotacionada por bloco

Bloco C	Fator					
	1	2	3	4	5	6
C1	-,048	,051	,129	,776	,037	,017
C2	,024	,143	,801	,144	-,090	-,115
C3	,158	,193	,837	,007	,086	-,036
C4	,357	,111	,376	,063	,497	-,030
C5	,733	,122	,082	,050	,204	-,034
C6	-,048	,085	-,078	-,047	,900	,033
C7	,043	,002	,086	,775	-,068	,158
C8	,374	,568	,188	,020	,065	-,261
C9	,402	,089	-,108	,655	,011	-,041
C10	,704	,190	,087	,259	-,185	-,030
C11	,460	-,096	,462	,015	,071	,347
C12	,508	,338	,216	-,219	-,062	,364
C13	,113	,760	,131	,006	,168	,251
C14	,078	,857	,086	,121	-,007	,021
C15	-,023	,096	-,135	,170	,021	,860

Bloco E	Fator				
	1	2	3	4	5
E1	,069	,816	,042	,050	,095
E2	,053	,533	,675	,070	-,183
E3	,384	,403	,007	-,072	,315
E4	,157	-,048	,919	,069	,043
E5	,048	,161	-,044	,121	,852
E6	,672	-,013	,192	,180	,232
E7	,834	,136	,085	,062	-,038
E8	,847	,064	,002	-,027	-,033
E9	-,044	,252	,004	,494	-,466
E10	,105	-,010	,080	,874	,134
E11	,098	,532	,079	,471	-,010

Bloco D	Fator					
	1	2	3	4	5	6
D1	,678	,145	,397	-,111	,008	,116
D2	,359	,080	,652	,163	,269	-,114
D3	,076	,018	,664	,438	,173	,016
D4	,611	,250	,288	-,004	-,054	,125
D5	,667	,029	,100	,422	-,085	,018
D6	,704	,135	,075	,353	,124	,009
D7	,228	,717	,100	,275	-,101	-,002
D8	,450	,666	,090	-,032	,211	,013
D9	,751	,193	,284	,166	,016	-,029
D10	,604	,329	-,041	,058	,274	,214
D11	,246	,506	,301	,399	-,069	-,088
D12	,169	,327	,113	,534	,123	,268
D13	,198	,211	,142	,720	,115	,137
D14	,083	,079	,142	,124	,839	,073
D15	,176	,490	,375	,300	,080	-,013
D16	,251	,668	-,037	,016	,317	-,014
D17	,620	,289	,166	,118	,109	-,124
D18	,441	,361	,209	,373	-,199	,076
D19	,609	,182	,127	,438	,096	-,243
D20	,707	,180	,279	,171	,110	,044
D21	,054	,743	,170	,178	-,052	,154
D22	,421	,311	,663	-,028	-,025	,095
D23	,457	,204	,597	,103	-,132	,183
D24	,034	,052	,050	,156	,066	,874

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.4.1 Resultados

Inicialmente, verifica-se a tabela 6.4.4, que apresenta a "Variância total explicada" para os blocos C, D e E. Da coluna "Rotação da Soma do Quadrado das Cargas" foram extraídos: a) no Bloco C (Motivos relacionados a características individuais), 6 fatores que explicam juntos 66,37% das variações das medidas originais para este grupo; b) Bloco D (Motivos relacionados ao curso e à UFES), 6 fatores que representam 64,17% da variação das medidas originais; e c) 5 fatores para o Bloco E (Motivos socioculturais e econômicos externos), que abrangem 67,28% dos dados originais. Depois, verifica-se os fatores na matriz rotacionada (vide Tabela 6.4.5, em que há a marcação das

variáveis mais importantes em negrito) e separa-se os itens componentes de fator. Tendo-se o número de fatores por bloco e os itens componentes dos fatores, busca-se a posição desses fatores dentro do bloco por nível de influência, que foi calculado de acordo com a intensidade média das variáveis componentes do fator (dados nas tabelas 6.3.2, 6.3.3 e 6.3.4), ao invés de usar a ordenação tradicional via cargas fatoriais.

Os quadros 6.4.1 a 6.4.3 apresentam os resultados da análise fatorial em cada um dos blocos, nos quais os fatores são ordenados decrescentemente, com uma breve descrição de cada fator, acompanhados dos itens (variáveis) que o compõem em ordem de maior carga fatorial para a menor. A formação de fatores por agregação das variáveis facilita a aplicação de ações para resolver problemas específicos de retenção. Cada um dos fatores foi nomeado de acordo com os seguintes critérios: a) o fator foi denominado de acordo com um dos itens que apresentam maior carga fatorial; ou b) o fator foi denominado segundo a sua característica geral.

Quadro 6.4.1 Fatores e variáveis do Bloco C

BLOCO C	
Fator 5: Incompatibilidade de horários	C6: Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso.
Fator 4: Carreira Formado por variáveis quanto à carreira, novos interesses e desinformações, gerando desmotivação com o curso	C1: Escolha da carreira profissional ainda muito jovem. C7: Descoberta de novos interesses, devido à nova vivência, se redirecionando para outra carreira mais adequada. C9: Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito do mesmo.
Fator 2: Dedicação do aluno Formado por variáveis que indicam as dificuldades dos alunos para se dedicarem aos estudos	C14: Pouca dedicação, durante o curso, em horas de estudo (falta de empenho). C13: Dificuldades para se dedicar aos estudos. C8: Incompatibilidades pessoais na relação ensino-aprendizagem traduzidas em reprovações constantes e/ou baixa frequência às aulas.
Fator 6: Trabalho Final de curso	C15: Quanto à elaboração do PG/TG/TCC, como o seu empenho influenciou para a sua retenção.
Fator 1: Adaptação à vida universitária Formado por variáveis que revelam as dificuldades do aluno para a nova vida acadêmica	C5: Dificuldades de adaptação à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc. C10: Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso. C12: Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.).
Fator 3: Formação escolar anterior	C3: Pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido pelo curso: muita carga de estudo, etc. C2: A formação escolar que teve foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso, principalmente nas disciplinas teóricas, que necessitam de leitura e interpretação e/ou matemática básica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Quadro 6.4.2 Fatores e variáveis do Bloco D

BLOCO D	
Fator 5: Incompatibilidade de horários	D14: O curso é oferecido em horário incompatível.
Fator 2: Estrutura dos cursos Formado por variáveis relativas aos programas assistenciais, infraestrutura da Universidade e apoio acadêmico	<p>D21: Inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil (bolsa alimentação, moradia, material didático, etc.).</p> <p>D7: Ausência ou um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, PET).</p> <p>D16: No geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade (banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca).</p> <p>D8: Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc.</p> <p>D11: Inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.</p> <p>D15: Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, prazos, etc., ou seja, deficiências na comunicação institucional.</p>
Fator 1: Postura dos docentes Formado por variáveis relacionadas aos docentes, principalmente no que se refere a métodos de ensino, à desatualização e à falta de didática	<p>D9: Uso de metodologias tradicionais, repetitivas, na transmissão dos conhecimentos pelos professores.</p> <p>D20: Desestímulo provocado pela inércia dos currículos e pela incapacidade dos professores do curso, que demoram a entrar em sintonia com a dinâmica do mundo moderno</p> <p>D6: Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse da maioria dos professores do curso.</p> <p>D1: Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado.</p> <p>D5: Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos</p> <p>D17: Os professores usam recursos pedagógicos ultrapassados, ao invés de utilizar as novas mídias digitais como a internet</p> <p>D4: As informações trazidas pelo curso são insuficientes ao exercício da profissão.</p> <p>D19: Desmotivação provocada por atitudes pouco democráticas de determinados professores.</p> <p>D10: Número insuficiente de professores.</p>
Fator 3: Currículo do curso Formado por variáveis que dizem respeito às disciplinas e ao currículo do curso	<p>D3: Cadeia rígida de pré-requisitos do curso.</p> <p>D22: Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).</p> <p>D2: Currículo do curso muito extenso e rígido, incompatível com a flexibilidade existente no mundo moderno.</p> <p>D23: Falta de diálogo entre os professores das disciplinas, fazendo com que os alunos tenham conteúdos repetidos ou deixem de estudar outros conteúdos</p>
Fator 4: Organização do curso	<p>D13: Existência de disciplinas com alto índice de reprovação, restando os alunos por vários períodos.</p> <p>D12: Os “melhores” professores dão aula para a pós-graduação e os “piores” na graduação.</p>
Fator 6: Trancamento do curso	D24: Facilidade para trancamento do curso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

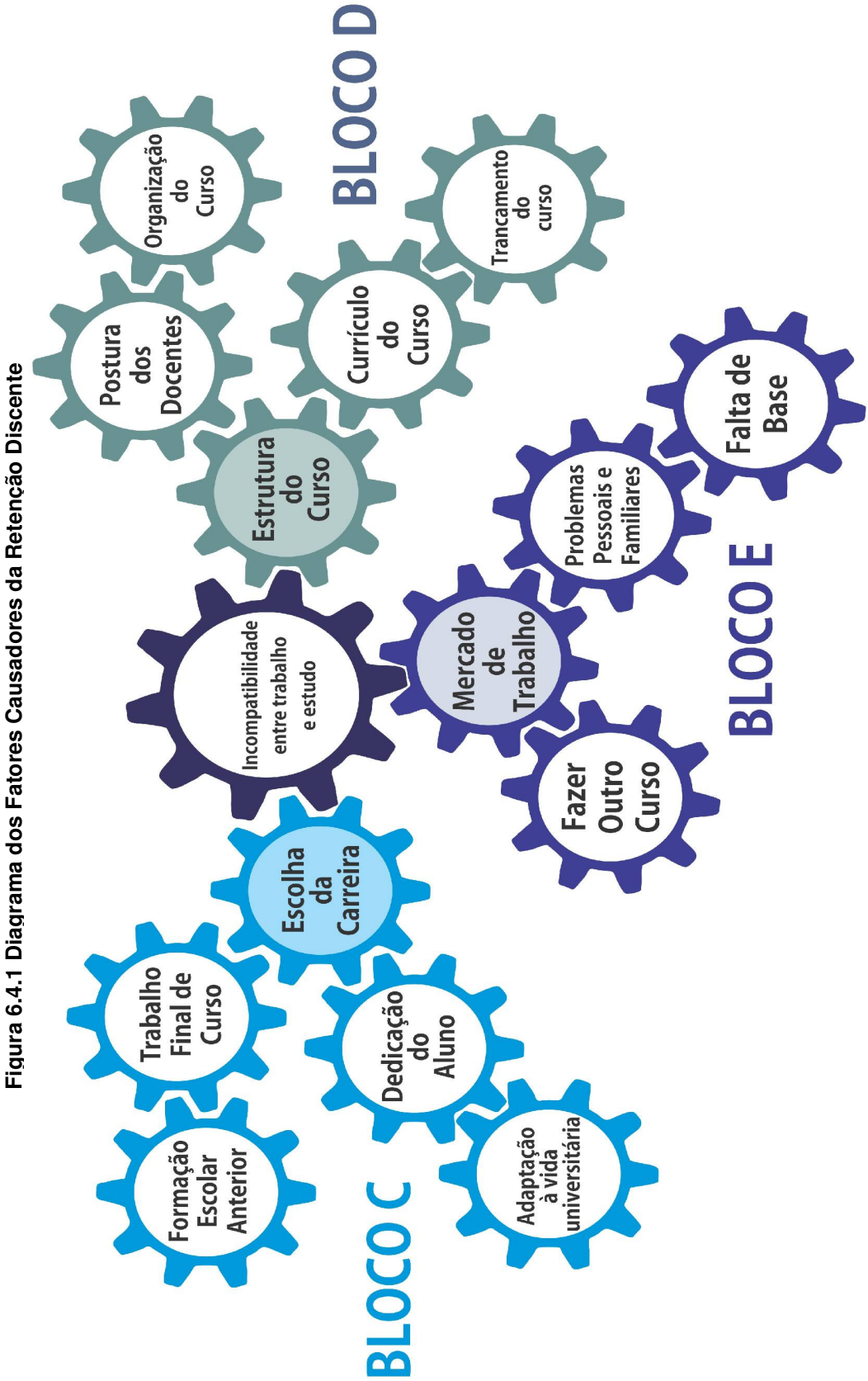
BLOCO E	
Fator 3: Questões financeiras	E4: Necessidade de trabalhar, enquanto frequenta o curso. E2: Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso.
Fator 1: Mercado de trabalho Formado por variáveis concernentes à relação entre o curso e o mercado de trabalho	E8: Não obrigatoriedade do diploma (colar grau) para começar a exercer a profissão. E7: Falta de valorização do curso que está fazendo no mercado de trabalho, pois o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social. E6: Com ensino médio ou curso técnico, eu consigo empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opto por trabalhar, deixando o curso em segundo plano.
Fator 4: Problemas pessoais e familiares	E10: Mudanças de Cidade/Estado por motivos familiares ou de trabalho durante o curso. E9: Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).
Fator 5: Fazer outro curso simultaneamente	E5: Falta de tempo porque frequento/frequentava outro curso, simultaneamente, em outra instituição de ensino.
Fator 2: Falta de base Formado por variáveis assinalam a relação do discente com os estudos anteriores e incentivo	E1: Formação escolar ruim devido à desestruturação dos sistemas de ensino fundamental e médio (Falta de base). E11: Falta de valorização do seu estudo por parte de família e amigos, por não terem tido vivência universitária como você, o que implicou em redução no tempo dedicado aos estudos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os seis fatores do Bloco C (quadro 6.4.1) possuem autovalores que correspondem a 13,2%, 12,7%, 12,5%, 12,1%, 8,0% e 7,8% (total de 66,3%, conforme tabela 6.4.4), sendo o fator 5 “Incompatibilidade de horários” o com maior intensidade de médias e, portanto, desponta como de maior relevância e seguem. Os seis fatores do Bloco D (quadro 6.4.2) possuem autovalores que correspondem a 18,7%, 13,7%, 13,6%, 8,8% 5,0% e 4,6% e o fator 3 “Currículo do curso”, formado por variáveis que dizem respeito às disciplinas e ao currículo do curso, possui maior intensidade. Por fim, os cinco fatores do Bloco E (quadro 6.4.3) possuem autovalores que correspondem 18,8%, 13,7%, 12,4%, 11,8% e 10,5%, com o fator 3 “Questões financeiras”. Todavia, ressalta-se que alguns itens parecem estar deslocados dos fatores, como do Fator 2, do Bloco E, em que os itens são um pouco diferentes entre si. Porém, optou-se por deixá-lo de acordo com alocação natural gerada pela Análise Fatorial.

Com base nesses resultados, podem-se resumir os resultados encontrados na Figura 6.4.1 a seguir, que representa a “Incompatibilidade entre trabalho e estudo” como a motivação principal em todos os blocos de questões. Imediatamente ligado a esse fator, estão os fatores de segunda maior influência e assim por diante, estando mais próximos do centro os fatores de

maior influência na retenção discente e mais distantes os de menor influência.



7. SÍNTESE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS E PROPOSTAS DE AÇÕES CORRETIVAS

Esse último capítulo é dedicado a sintetizar os resultados dos estudos quantitativos e qualitativos (capítulos 5 e 6) e trazer propostas de mudança na realidade de retenção discente no Centro de Artes. A articulação destas duas abordagens metodológicas permitiu uma visão mais ampla do fenômeno e tem-se que um perfil do aluno retido do Centro de Artes: indivíduo entre 23 a 30 anos, solteiro, sem filhos, com 1 a 2 irmãos, não portador de deficiência, que mora com a família, que tem computador e acesso à internet, trabalhador e com participação na vida econômica da família, não optante por cota, não participa de programas de assistência estudantil; não participa de Iniciação Científica, Extensão, Monitoria, Ciências sem Fronteiras, etc, não participa de grupos de estudos e com CRA médio de 6,9.

Relativamente às causas da retenção, os resultados apresentados na pesquisa qualitativa e na pesquisa quantitativa, tanto na análise descritiva, quanto fatorial, foram convergentes e não restam dúvidas que o motivo mais crítico é o fato do aluno do Centro de Artes ser trabalhador e ter que enfrentar uma jornada dupla de trabalho/estágio e de estudo.

Esse foi o motivo mais citado nas entrevistas com os coordenadores, que expuseram que há muitos alunos que sofrem com conflito entre os compromissos profissionais e os horários de aula das disciplinas e que, nessa situação, tendem a priorizar o trabalho em relação ao curso. Na análise descritiva, foi o principal problema: a) questão aberta do bloco B – trabalho/estágio (conflito de horário com as disciplinas ou cansaço) e dificuldades financeiras com a necessidade de trabalhar para manter a família e comprar materiais pois o curso é caro, para os casos gerais, e falta de tempo por trabalhar/estagiar, para os casos específicos do trabalho final de curso; b) motivos individuais do bloco C – incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso; c) motivos institucionais do bloco D – curso oferecido em horário incompatível; d) motivos externos do bloco E – necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso e, diretamente

relacionado ao tema, também o item E2 - “dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso” foi o terceiro mais citado.

Essas observações foram confirmadas na análise fatorial: em todos os blocos analisados, teve-se o mercado de trabalho como o fator de maior importância. No bloco C, o Fator 5 “Incompatibilidade de horários” foi o de maior influência e no Bloco D com o fator referente à “Incompatibilidade de horários” também o foi (D14 - O curso é oferecido em horário incompatível). Para o bloco E, destacou-se o Fator 3 “Questões financeiras”, que abrange “E4 - Necessidade de trabalhar, enquanto frequenta o curso” e “E2 - Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso”. De mais a mais, no comentário espontâneo final o segundo mais pronunciado que foi sobre problemas com ofertas e horários das disciplinas, que incluiu os conflito com trabalho/estágio,

O mercado quer absorver eles não só como estagiários. Quer que eles trabalhem “full time” e eles terminam pegando uma a duas disciplinas e vão levando. Outro problema é que a profissão do Designer Gráfico não é regulamentada e formado ou não, ele está no mercado. Eles começam a trabalhar e o mercado absorve ele de tal maneira que o curso acaba ficando de lado. E como o curso vai se arrastando, muitos acabam se desligando um pouco do curso, já que estão a mil por hora no mercado de trabalho, outros já constituíram família e nem podem abrir mão do trabalho em prol do curso. Vira uma bola de neve (Dados da pesquisa qualitativa).

Esses aspectos reafirmaram Tinto (1975) e seu conceito de custo-benefício, pelo qual o aluno verifica todo seu esforço investido no seu estudo (tempo, recursos, abdicação de outras atividades e seu desgaste) e conclui se houve benefício ou não. Por conseguinte, se o aluno acha que não vale a pena abdicar do seu trabalho para estudar, que os custos são maiores que os benefícios, o aluno tende a se envolver mais com o mercado de trabalho e desistir do curso. De mais a mais, para muitos estudantes, frequentar a universidade é apenas uma de suas obrigações diárias e que consomem muito de seu tempo e energia.

A necessidade de trabalhar para produzir renda dificulta a harmonia entre os estudos, o rendimento acadêmico e as metas pessoais logradas pelo trabalho. Isso acontece não somente para alunos dos cursos diurnos, quando precisam escolher entre estudar e trabalhar, mas também para os estudantes dos cursos noturnos. Para estes últimos, o cansaço e a exaustão física após um dia inteiro no

emprego muitas vezes levam ao desinteresse na aprendizagem.
(ALENCAR, 2014, p. 101)

Logo, é unânime, para alunos e professores, que os compromissos com o mercado de trabalho causam incompatibilidade de horários e alunos deixam de priorizar o curso, como o esse relato de um aluno: “os horários das aulas são ruins para os alunos, é necessário cancelar materias se quisermos estagiar! O horário maluco tem um dia de tarde, outro dia de manhã” (Informações da esquisa qualitativa). Nesse aspecto, também constata-se um problema na estrutura de oferta de disciplinas, que será tratado mais adiante.

Enfim, a necessidade de trabalhar do aluno é o principal motivo para a retenção e esse é problema é agravado pelo próprio sistema da UFES. A universidade precisa se adequar à realidade do mundo atual em que todos precisam trabalhar e os gestores devem adequar os currículos dos cursos e a estrutura da Instituição de modo a abrigar esse aluno. Não existem medidas diretas que possam ser tomadas, tendo em vista que faz parte do contexto econômico, social e até cultural do país a inevitabilidade do cidadão começar a ter uma fonte de renda desde jovem. Todavia, podem ser tomadas providências no âmbito institucional para que o trabalho e os estudos não conflitem e o aluno possa conciliar ambos e que o estudo se torne mais atrativo possível de modo que o aluno sinta vontade de finalizar seu curso no tempo correto. Se por um lado a universidade possui um projeto institucional de ensino, por outro está inserida num contexto socioeconômico e deve voltar-se para um ensino de qualidade e que atenda as expectativas da comunidade estudantil. Destarte, compromissos com o trabalho é o principal motivo para a retenção discente e que é agravado por problemas com “Currículos dos Cursos” e “Estrutura dos Cursos e da Universidade”. Essas razões ganharam grande importância nas análises realizadas.

Currículos dos Cursos

Primeiramente, pontuar-se-á os “Currículos dos Cursos” e os aspectos didático-pedagógicos envolvidos. Foram considerados motivos para a retenção:

a) currículos desatualizados, grade de disciplinas problemáticas, ofertas de disciplinas truncadas, carga horária pesada de determinadas disciplinas e dos cursos principalmente para Desenho Industrial e Arquitetura e Urbanismo, problemas diversos com professores, falta de interação entre os cursos, que geram dificuldade para ofertar disciplinas e diminui as alternativas para o aluno conseguir integralizar o curso em tempo, pelos entrevistados na *pesquisa qualitativa* como o segundo maior influenciador, só perdendo para o mercado de trabalho;

b) na *análise descritiva do bloco B* (questão aberta), o terceiro motivo mais citado pelos alunos foram dificuldades com horários e oferta de disciplinas (como conflitos de horários, curso ofertado em dois turnos, disciplina com só uma turma, disciplinas sempre nos mesmos dias, horários e professores, falta de disciplinas em horários flexíveis para os cursos diurnos, como aulas noturnas e aos sábados, falta de vagas nas turmas, disciplinas sem professores, oferta anual de disciplinas) e também foram listados problemas com professores (dificuldades de relacionamento, professores faltosos, sem disponibilidade para atendimento, inflexíveis, metodologia ultrapassada), greves, problemas com o Colegiado (falta de orientação acadêmica, problemas com prazos, resoluções, matrículas, etc), grade curricular obsoleta.

c) na *análise fatorial*, o fator “Postura dos docentes” está em terceiro lugar em grau de influência no bloco D, formado por variáveis como uso de metodologias tradicionais e repetitivas; falta de formação de didática; critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos; desmotivação por atitudes pouco democráticas; desestímulo provocado pela inércia dos currículos e pela incapacidade dos professores do curso de em sintonia com a dinâmica do mundo moderno; professores usam recursos pedagógicos ultrapassados; desmotivação provocada por falta de orientação acadêmica. Além disso, o quarto fator é o “Currículo do curso”, formado por falta de interação entre as disciplinas, currículo do curso muito extenso e rígido e desatualizado.

E mais, nos comentários finais do questionário dos discentes, eles apontaram: falta de vagas e opções de turmas; ofertas anuais de disciplinas; curso ofertado

em dois turnos diferentes; falta de disciplinas em horários flexíveis para os cursos diurnos (aulas noturnas e aos sábados); carência de oferta de novas disciplinas e de mais cursos noturnos e imprescindibilidade de aumento do incentivo à pesquisa e extensão; problemas com professores, por serem despreparados, acomodados, inflexíveis, faltoso, sem atualização de conteúdo das aulas, não estimularem o aluno, recusam-se a ofertar as disciplinas em dias e horários variados; falta de flexibilidade da UFES para atividades realizadas fora da UFES e dificuldade para trocar horários de cursos, para mudança de modalidade de presencial para à distância e para quebra de pré-requisitos.

Outro ponto de destaque neste estudo foi o trabalho final de curso. Apontado pelos professores e alunos como um dos fatores de retenção, viu-se que praticamente todos os problemas listados sobre PG/TG/TCC podem ser resolvidos com planejamento, gestão, monitoramento e comprometimento por parte dos docentes de cada curso, inclusive os cursos do Centro de Artes poderiam uniformizar o nome. Os gestores poderiam chegar a um padrão de trabalho final por curso ou por Centro com um breve manual sobre como elaborar o PG/TG/TCC. Além disso, é preciso reavaliar a função que o trabalho final tem para a formação do aluno e o modo como vem sendo cobrado, conforme alertado por um dos coordenadores: “É importante ver se o que estamos exigindo é uma coisa além do que aquilo que eles praticaram e aprenderam ao longo do curso”. Para a melhoria dos processos da Universidade, é fundamental essa consciência por parte dos coordenadores de curso de que é preciso mudar.

Estrutura dos Cursos e da Universidade

No aspecto da “Estrutura dos Cursos e da Universidade”, essa foi uma perspectiva apontada em todos os ângulos da análise. Para os coordenadores, a deficiência de infraestrutura física, principalmente para os cursos do Centro de Artes que têm um caráter prático muito forte e que necessitam de salas especiais como laboratórios e ateliês, causa grandes transtornos para alunos e

professores, além de deficiências na organização administrativa e, conseqüentemente, falta de informações e despreparo do corpo administrativo e falta de acompanhamento dos alunos.

No mesmo sentido caminhou a análise fatorial, que trouxe como 2º fator de maior influência do bloco D (Motivos relacionados ao curso e à UFES) a estrutura dos cursos. Foram relacionados nesse fator as variáveis: inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil; ausência ou um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, PET); estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc.; no geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade (banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca); inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso; falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, prazos, etc., ou seja, deficiências na comunicação institucional.

Todos esses itens também foram de grande relevância na análise descritiva, em que os alunos apontaram a precariedade de infraestrutura da Universidade, detalhando falta de materiais e salas adequadas, estrutura obsoleta, falta de corpo técnico e, inclusive, sugeriram nos comentários finais a contratação de mais professores, melhoria de salas e laboratórios, aquisição de novos equipamentos, disponibilização de materiais básicos para aulas práticas. Abaixo, um depoimento de aluno que resume os demais:

Acho que o descaso com certos cursos ajudam a desestimular os alunos. No curso de Artes Plásticas, por exemplo, nós alunos e os professores já tivemos que comprar materiais básicos que deveriam ser disponibilizados pela própria Universidade ou trabalhar de forma limitada porque algum equipamento necessário para uma produção eficaz em aula estava quebrado. Os materiais aparentemente são renovados com uma frequência MUITO baixa e, portanto, alguns ficam impossíveis de serem utilizados. A sala onde temos aula de Gravura (pelo menos até o ano passado) se encontrava com vários problemas e equipamentos com problemas (que devem existir desde que o curso foi criado e parecem não receber manutenção). Mesas com cupins, ar condicionado velho que não funciona direito, ventiladores também não funcionam direito. Notebooks

disponibilizados para professores usarem o datashow (projektor) são velhos e vivem com problema. Enfim, em resumo DESCASO definiria toda a situação de praticamente todos os cursos do Centro de Artes, acredito (Dados da pesquisa quantitativa)

Essa precariedade da infraestrutura foi, inclusive, notícia recente em um dos mais importantes meios de comunicação do estado do Espírito Santo, porque alunos do curso de Desenho Industrial estavam irritados com o descaso da instituição e resolveram eles mesmos pintar um dos prédios do Centro de Artes.

Com o prédio em situação precária e preocupados com um importante evento acadêmico, em novembro, 18 alunos do curso de Design, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), colocaram a mão na massa e pintaram, no domingo (20), o prédio onde as aulas acontecem. [...] Infiltrações no teto, paredes emboloradas, banheiro quebrado e fiações expostas estão por toda a parte e são problemas recorrentes, de acordo com a estudante Thaís Marques, de 21 anos. A estudante disse que o compartimento individual do banheiro feminino está quebrado há mais de dois anos. Os alunos relataram que a situação é tão crítica que é comum faltar até papel higiênico nos banheiros. A presidente do Centro Acadêmico de Desenho Industrial (Cadi), Nina Ferrari, explica que uma das portas pintadas pelos alunos não via uma tinta nova há 20 anos. A porta do Centro de Vivência foi arrombada e, segundo os alunos, o conserto demorou mais de um semestre. O laboratório de informática também funciona precariamente. De acordo com eles, há muitas infiltrações na sala e o espaço costuma ficar inutilizável com frequência. Estudantes disseram que chegou a ficar dois meses fora do ar. (PORTAL G1, 2015)

Apresentados os principais motivos institucionais para a retenção discente no Centro de Artes, deve-se dizer que esse será o ponto de partida das propostas de ações para uma mudança do panorama atual, haja vista que, conforme Tinto (1997, 2006, 2012), as universidades devem estabelecer condições que permitam aos estudantes encontrar suporte acadêmico e social e que em nenhum outro local das universidades o envolvimento é mais importante do que nas salas de aula e nos laboratórios, pois são os locais, talvez os únicos, onde os estudantes conhecem uns aos outros e se empenham na aprendizagem. Dessarte, “a sala de aula é local de cruzamento do social com o acadêmico” (TINTO, 1997, p. 599) e, como apregoado por Spady (1971), é esse grau de integração com o sistema educacional que vai determinar seu grau de satisfação e seu compromisso em relação à Instituição.

As questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que

acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena. (SILVA FILHO ET AL, 2007, p.643)

Antes de adentrar nas propostas ações necessárias para mudar esse quadro em relação aos motivos institucionais, deve-se expôr os outros fatores apresentados em comum nas análises qualitativas e quantitativas no que diz respeito a motivos individuais e motivos socioeconômicos e culturais externos.

Os estudantes pesquisados ainda estabeleceram a dificuldade de escolha da carreira como um dos fatores de muita influência. Primeiro, por ter que decidir sua profissão ainda muito jovem e, depois, por descobrir novos interesses, redirecionando-se para outra carreira mais adequada, ou por desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito do mesmo. A análise fatorial do Bloco C assinalou esse conjunto de itens como o segundo fator mais incidente, só perdendo para a incompatibilidade de horários e, na análise descritiva da questão aberta do bloco B, os alunos também apontaram para a indecisão sobre a carreira, mudança de interesses durante o curso e a opção por outro curso ou área. Nesse sentido, os coordenadores entrevistados alertaram para esse perfil imaturo do aluno, que está em uma fase de transição para a vida adulta, sendo que alguns estudantes, inclusive, não querem se formar logo devido a essa indecisão sobre a carreira ou por não requererem assumir responsabilidades mais sérias.

Andifes (1997) destaca que essa escolha profissional muito precocemente, na idade que se situa entre os 16 e os 18 anos de idade, é um problema que se relaciona, também, à necessidade do estudante de se adaptar à vida universitária. A nova rotina gera mudanças de entorno sociocultural e na vida diária, em que há a obrigação garantir sua própria sobrevivência e leva à inserção prematura no mercado de trabalho, com a consequente incompatibilidade entre horários e dificuldade de uma dedicação exclusiva. Dessa maneira, apresenta a relevância dos aspectos peculiares às características individuais do universitário e coloca que, muitas vezes, são idiosincrasias pertinentes a habilidades e personalidade do aluno. Ou seja,

conclui-se que, por causa dessa escolha precoce do aluno, têm-se aqueles que logo ingressam no mercado e não conseguem conciliar, uns que preferem ficar mais na Universidade para não assumir responsabilidade em razão de ainda não sabem muito bem o que fazer na vida adulta e, também, aqueles que se desencantaram com a profissão escolhida e mudaram de direção, abandonando o curso ou deixando para segundo plano. Nesse sentido, Cislighi (2008) mostra como os motivos institucionais acima apresentados podem interferir nesse fator da imaturidade:

Ocorre uma imersão num ambiente completamente diferente daquele até então encontrado nas escolas. Sendo assim, ainda bastante jovens e tendo feito precocemente a escolha por um curso, a maioria dos estudantes precisa adaptar-se às novas demandas do processo ensino aprendizagem, cedo ou tarde familiarizar-se com o projeto pedagógico do curso, **desenvolver as habilidades necessárias para o estudo e ainda perceber e superar as limitações do curso e da IES, incluindo a estrutura do currículo, as questões didático-pedagógicas, a disponibilidade e qualidade do acervo bibliográfico, as instalações e equipamentos etc.** (CISLAGHI, 2008, p. 5, grifo nosso).

Mercado de trabalho na área de Artes

Outro motivo apontado pelas análises para a retenção foi o mercado de trabalho na área de Artes. No bloco E, a análise fatorial apontou que esse fator só não é mais forte do que as questões financeiras (trabalho e sustento). São pontos que levam os alunos a não concluírem o curso com tanta avidez: a não obrigatoriedade do diploma para começar a exercer a profissão; a falta de valorização do curso que está fazendo no mercado de trabalho dado que o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social; e, enfim, por conseguem empregos tão bons ou melhores só com a qualificação que já possuem, sem depender da graduação, então deixam o curso em segundo plano. Corroborar esse ponto, o fato de que, no bloco B, os alunos igualmente pontuarem a desmotivação causada pelo sentimento de desprestígio do curso e pela falta de perspectiva do mercado de trabalho, vide gráfico 6.3.17.

É interessante observar que essas questões são tão graves nos cursos que, também, foram sugestões dos coordenadores. Um deles sugeriu acrescentar um item em que o aluno avaliaria se mesmo sem o diploma ele consegue trabalhar na área e acrescentou-se o item “Não obrigatoriedade do diploma (colar grau) para começar a exercer a profissão” que resultou em maior atuação dentro desse fator. Já outro docente aconselhou alterações no item “Com Ensino Médio ou curso técnico, eu consigo empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opto por trabalhar, deixando o curso em segundo plano” que abarcassem um contexto de que o curso não mudaria a realidade financeira do aluno ou daria prestígio social e, por isso, criou-se o item “Falta de valorização do curso que está fazendo no mercado de trabalho, pois o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social”. O item criado foi o de segunda maior influência, seguido pelo item que lhe motivou.

Assim, pode-se notar que os motivos externos, como previsto por Tinto (1975), influenciam direta e indiretamente o processo de permanência do estudante, posto que os indivíduos ingressam nas IES com uma variedade de atributos, habilidades, origens familiares e experiências pré-universitárias e esses fatores têm controle direto no desenvolvimento das expectativas educacionais e nos compromissos para com o ambiente universitário.

Por fim, conhecidos os fatores de maior influência, agora parte-se para as recomendações de ações que servirão para solução de problemas ou auxiliar na tomada de decisões, pois que as melhores instituições devem fornecer recursos para “garantir que os alunos tenham todas as ferramentas para fazer o seu caminho através do labirinto de ensino superior” (SWAIL, 2004, p. 6).

7.1 PROPOSTAS DE AÇÕES

Cabe salientar que, apesar da existência de variáveis individuais, socioeconômicas e culturais, as medidas propostas se atêm aos motivos institucionais, que são o campo de ação da gestão da Universidade, com maior

ênfase para aqueles fatores que tiveram maior influência para a retenção constata nas análises. Foram apontados vários obstáculos que podem ser contornados por ações dos gestores, para permitir que o discente tenha uma jornada acadêmica mais simplificada e que tenha qualidade no seu ensino, pois, como preceituam Dore e Lüscher (2011) é dever das instituições escolares buscar soluções para os problemas que estão na sua área de competência.

Em vez de começar a conversar sobre a aprendizagem do aluno com a questão "Como devemos ensinar os alunos?" devemos começar isso fazendo a pergunta "Como devemos ajudar os alunos a aprender?" (TINTO, 2006, p. 8).

No mesmo sentido de responsabilização proposto por Tinto (1997, 2006, 2012), em que as universidades devem estabelecer condições que permitam aos estudantes encontrar suporte acadêmico e social, Oliveira, Kamimura e Tadeucci (2011) firmam que, pela sua responsabilidade social, as instituições não podem se isolar das transformações e precisam reexaminar e amadurecer seus processos, com o escopo de atingir a excelência nos seus pilares, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão. Freitas (2009) alerta que a congruência entre os anseios dos alunos e a capacidade da instituição em atender a esses objetivos aumenta a chance de persistência do estudante no seu interesse em concluir o curso.

Com a pesquisa de campo junto aos coordenadores, constatou-se que a única ação efetiva dos Colegiados com relação aos retidos é o processo de desligamento, que é um procedimento adotado para os casos em que o aluno deve ser desligado da Universidade por: ter ultrapassado o número máximo de semestres; ou por ter abandonado o curso por dois semestres; ou por ter reprovado 3 vezes em uma mesma disciplina. Vale lembrar que ao serem questionados sobre terem sido procurados pelo Colegiado para evitar a situação de retenção (pergunta B4), vários alunos ressaltaram que foram procurados apenas por causa do desligamento. Essa é uma ação claramente pouca paliativa, vez que o estudante já está em situação crítica. Procura-se, por isto, propor ações efetivas e projetos de melhoria do ensino e da formação acadêmica, para que o estudante não se torne retido ou minimize os efeitos disso ao máximo.

Estrutura dos cursos: oferta das disciplinas e currículo

A oferta de disciplinas foi considerada um dos pontos alto para a retenção para discentes e docentes e ambos concordam que há um grande óbice nessa área. Uma solução para essa questão auxiliaria em outros fatores institucionais e até individuais causadores de atraso na conclusão dos cursos.

Os cursos integrais e diurnos oferecidos no Centro de Artes podem ser considerados inviáveis para o perfil do alunado atual, que trabalha simultaneamente à realização do curso. Ademais, tem-se cursos que são formalmente de um só turno (matutino ou noturno), mas a oferta de disciplinas atinge outro turno. Em muitos casos, o aluno não tem opção: se não realizar essa disciplina ofertada fora do turno correto, ele não consegue terminar o curso. É o caso dos cursos de Comunicação Social Jornalismo e Publicidade que são cursos matutinos, mas as optativas são oferecidas à noite, e do curso de Música Bacharelado que é noturno e as optativas são ofertadas durante o dia.

É urgente a mudança desse panorama da estrutura dos turnos, de modo que os horários das disciplinas sejam apenas matutinos, ou vespertinos, ou noturnos. Isso requer planejamento dos Colegiados e dos Departamentos com relação aos horários dos professores e ao espaço físico. Alguns coordenadores afirmaram nas entrevistas que as disciplinas não são ofertadas todas no mesmo turno por dificuldades de espaço físico e esse é um ponto que carece de um estudo mais detalhado.

Quanto aos currículos dos cursos, os resultados das pesquisas apontaram que os alunos enfrentam dificuldades em várias situações que poderiam ser amenizadas com atualização e flexibilização dos currículos e redimensionamento de cargas horárias das disciplinas. Um coordenador sugeriu não só uma mudança na disponibilização das disciplinas ao longo do semestre, mas também na ordenação delas na grade entre os períodos, pois, talvez, uma outra disposição das disciplinas ajude ao aluno a se formar no tempo ideal.

Para isto, é essencial um estudo detalhado no PPC dos cursos, com vistas a analisar minuciosamente os currículos, ponderando questões como: a compatibilidade de carga horária por disciplina com a quantidade de semestres; se deveriam ser retiradas algumas disciplinas ou modificada a ordem ofertada; ou, até mesmo, o prolongamento do curso em 1 ou 2 semestres, para que contemple todo o arcabouço teórico e prático necessários à formação e que, concomitantemente, o aluno tenha condições de realizar todas as disciplinas de maneira satisfatória. Campello e Lins (2008) sugerem que haja uma redução da carga horária nos primeiros semestres, de forma a permitir que o aluno tenha um período de adaptação ao ambiente universitário.

Isto posto, recomenda-se a realização de uma análise para verificar os currículos dos cursos por cada um dos Colegiados em separado, pois cada curso é uma unidade de estratégia dentro da UFES e requer um diagnóstico dos conteúdos estudados e cargas horárias de disciplinas e por semestres. Faz-se evidente, também, a imprescindibilidade de uma diligência nas grades de oferta de disciplinas, com a finalidade de retirar gargalos e uniformizar os turnos, além de oferta alternativa de disciplinas em turno noturno para atender ao aluno-trabalhador. De igual maneira, é importante estudar os espaços físicos disponíveis de salas de aula, laboratórios e ateliês e que se faça um mapeamento da ocupação dos prédios do Centro de Artes considerando os horários de maior e menor utilização, excesso de demandas para alguns espaços ou subutilização de outros e, se necessário, possíveis deslocamentos para outros prédios e/ou solicitação de construção de novos espaços.

Administração universitária: comunicação institucional, atuação do Coordenador e corpo docente

Um aspecto muito importante, pois influencia diretamente no cotidiano de alunos e professores, é a comunicação institucional e ambas as partes queixaram de embaraços nesse âmbito. Inicialmente, cabe citar a falta de informações via Internet. Atualmente, os sites dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais Diurno, Artes Visuais Noturno e

Desenho Industrial trazem apenas um resumo sobre o curso e dados desatualizados sobre os coordenadores (ver Apêndice E). Esses pouquíssimos informes em pouco ajudam à comunidade interna no dia-a-dia acadêmico e, mais ainda, são insuficientes para orientar a população externa.

Os cursos de Música Bacharelado e Música Licenciatura criaram um site com algumas informações como apresentação do curso, objetivos gerais e perfil do profissional, além de disponibilizar o PPC completo para consulta (<http://www.musica.ufes.br/>). Todavia, o site não é facilmente localizado, pois não há direcionamento para o mesmo quer seja pelo sítio principal “ufes.br” quer seja pela página do Centro de Artes “car.ufes.br”. Somente os cursos de Cinema e Audiovisual, Comunicação Social Jornalismo e Comunicação Social Publicidade possuem página com dados completos com a grade curricular, ementas das disciplinas, corpo docente, projetos de pesquisa e extensão e informes sobre rotinas acadêmicas (<http://www.comunicacaosocial.ufes.br/>).

No âmbito administrativo, a falta de informações sobre procedimentos e normas e/ou os dados inconsistentes nos sistemas operacionais embaraçam a todos. Conforme sugerido por um coordenador, é de suma importância a melhoria da estrutura administrativa da UFES no sentido de profissionalizar as instâncias, desde a Reitoria até os Departamentos e Colegiados. Aqui, pontua-se a imprescindibilidade de uniformização dos procedimentos para o bom andamento da rotina acadêmica e, mais, de um canal de comunicação eficiente entre Reitoria, PROGRAD, Departamentos, Colegiados até chegar a professores, alunos e comunidade externa.

A falta de preparo do setor administrativo da UFES é um problema. Eu sou professor e não tive nenhum curso quando comecei a trabalhar no Colegiado. Eu fiquei sabendo das rotinas por outro colega que estava disposto a ajudar. Outra coisa: se você tem uma dúvida, você nunca sabe para quem perguntar. Outro dia quis saber sobre carga horária de professor e liguei para um setor e não ninguém sabia, liguei para outro e também não. Há muita confusão! (Depoimento retirado da pesquisa qualitativa).

Além disso, mudanças nas funções administrativas do Coordenador seriam igualmente valiosas, tendo em conta que os coordenadores questionam seu papel efetivo junto aos alunos e argumentam que são tomados por atividades diárias e não podem ter uma atuação mais efetiva com os alunos. Sugere-se

que os coordenadores tenham um papel menos burocrático e que atividades administrativas do cotidiano, como, por exemplo, lançamento de dados de atividades complementares ou digitação de oferta de disciplinas sejam legalmente transferidas para que servidores técnico administrativos realizarem.

Inclusive tem muita coisa que eu não sei se deveria ser tarefa de um professor que custa tão caro, que é deslocado da sala de aula e que muitas vezes não tem a formação para isso. Somos sobrecarregados sim e mal utilizados, porque um professor doutor, que recebe um salário alto, é colocado para cumprir funções tão estritamente administrativas. É desperdício de dinheiro público. [...] Por exemplo, é um desperdício os coordenadores ficarem digitando oferta. O coordenador tem que se concentrar na organização didático-pedagógica do Curso. (Informações da pesquisa qualitativa)

Assim sendo, uma mudança nas atividades da Coordenação pode permitir que o Coordenador realize trabalhos com maior proximidade ao aluno e domine ferramentas de gestão administrativa e educacional para pensar novas estratégias para os currículos e dinamizar os cursos. E mais, conforme instado por um coordenador, é indispensável para uma assessoria ativa da área didático-pedagógica da Universidade e “não ter apenas um técnico que vai ler a Lei de Diretrizes e Base e ver se está certo, mas para efetivamente trabalhar auxiliando os Colegiados na parte pedagógica”. Cabe ressaltar que oferecer cursos de formação para coordenadores e servidores do setor administrativo é interessante, visto que todos esses ingressam no setor público sem experiência em gestão educacional.

Outra questão pontuada tanto por docentes quanto por discentes é o número insuficiente de professores. A UFES se dispõe a abranger ensino, pesquisa e extensão, conforme missão estabelecida no PDI 2015-2019:

Gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, transferindo e socializando conhecimentos e inovações que contribuam para a formação do cidadão, visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional. (PDI 2015-2019).

Por conseguinte, os professores dividem sua carga horária com todas essas atividades. Assim, apesar da aparência de um Departamento ter uma quantidade aceitável de professores para cobrir toda a oferta de disciplinas, como realizam atividades de pesquisa e extensão, a carga horária para o

ensino não é o bastante. Aliás tem-se ainda as atividades administrativas como Coordenação de Colegiado, Chefias de Departamento, representações nos mais diversos órgãos e instâncias da Universidade. Tudo isso abarrotava o docente de atividades e diminui seu tempo para o ensino em si. Com esse fulcro, pontuou um dos coordenadores:

Temos poucos professores para cumprir tudo. Hoje, por exemplo, tem uma escassez de oferta de cursos de extensão e outras coisas que a gente pode realizar e não realiza, mas, ao mesmo tempo, [...] já temos dificuldade com as disciplinas que temos que distribuir. Damos conta de manter o curso, mas com uma dificuldade, sem conforto. Fica difícil de cumprir a nossa proposta, pois não podemos só olhar para o curso, temos que fazer também pesquisa e extensão.

Ainda relacionado ao docente está a falta de cobrança pelos mesmos e, no geral, pela universidade. Notou-se na pesquisa de campo que os professores do Centro de Artes tendem a ser pouco rígidos nas avaliações das disciplinas e, também, não há mecanismos administrativos eficientes de acompanhamento de desempenho e frequência. Isso gera no aluno um sentimento de abandono, ele não tem expectativas, metas, reais a alcançar. Tinto (2006) estabelece que as expectativas são uma condição para a aprendizagem do estudante e que eles aprendem melhor em ambientes que mantêm grandes expectativas para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, baixas expectativas levam o aluno ao fracasso.

Para solução desse problema, deve-se considerar a contratação de mais professores e, para isto, propõe-se um estudo sobre a carga horária necessária por docente para cumprir todas as atividades demandadas pela Universidade e o quantitativo ideal de professores por curso, de acordo com o currículo proposto. De mais a mais, além de aumentar o quadro de docentes, é indispensável promover cursos de aprimoramento, de motivação e de modernização da docência, para uma capacitação continuada.

Não se pode ensinar ao aluno a ser um profissional e um cidadão comprometido quando uma IES demonstra amadorismo em seus processos e descuidos em relação ao seu maior compromisso: o aluno, que é a razão de ser de uma IES! (LOBO, 2012, p. 21)

Integração do aluno

Como visto acima, o professor da universidade tem uma série de atividades a cumprir e isso mina o seu papel de educador e, conseqüentemente, reflete na dedicação e no entusiasmo do aluno com o seu curso. Quando o docente está próximo do aluno, maior a chance dele se empenhar nos estudos. Nessa mesma lógica, colocou-se anteriormente que Tinto (2006, 2012) assenta a sala de aula com o ambiente propício para a integração social e acadêmica, uma vez que para muitos estudantes é talvez único lugar onde entram em contato com os elementos aluno e professor e, se o envolvimento não ocorre lá, é pouco provável de ocorrer em outros lugares.

Outrossim, Magalhães (2013) postula que a integração social é um fator importante para a satisfação no curso escolhido e os estudantes podem se desapontar quando não se sentem integrados aos seus cursos e sentem desconforto com a falta de um ambiente socialmente acolhedor e gregário. O autor ainda estabelece que alunos que vivem experiências de decepção salientam sentimentos de isolamento social e de frustração das expectativas de encontrar um contexto social e acadêmico diferenciado e/ou hospitaleiro. Pois bem, com toda a bagagem teórica do capítulo de Revisão de Literatura, tem-se firmado que a integração social do aluno é o aspecto de maior relevância para a sua formação escolar e conseqüente diplomação com sucesso, sem percalços como a retenção.

As razões obtidas na pesquisa indicam que o primeiro passo para a integração do aluno é criar condições para que o aluno já entre na universidade no curso que seja compatível com suas expectativas, ou seja, atrair os estudantes para os cursos certos, evitando que eles se decepcionem e se desmotivem depois do seu ingresso, por falta de conhecimento sobre o perfil profissional do curso, o conteúdo do mesmo e a perspectiva de mercado. Para tanto, sugere-se a criação de um ***Programa de Integração e Apoio ao Aluno***, composto dos passos a seguir:

✓ *Feira de Cursos*

Atualmente, faz parte do calendário acadêmico da UFES a feira de cursos anual, que dura de 2 dias e recebe um grande número de interessados em saber mais dos cursos oferecidos pela Universidade. De acordo com informações do site da UFES, nos anos de 2013 e 2014, mais de 10 mil pessoas passaram pelos estandes em cada uma das edições, mas no ano de 2015 não foi realizada por falta de recursos. Esse é um projeto que pode ser melhor estruturado, com vistas a dar informações importantes ao público e, consequentemente, auxiliar na escolha precoce da carreira profissional.

Assim, a Universidade poderia promover esse evento por mais dias e com funcionamento estendido para o período noturno e até mesmo aos sábados e domingos, de modo a dar oportunidade que mais pessoas consigam comparecer, inclusive moradores do interior e de outros estados. E mais, incluir exposição de projetos desenvolvimentos por alunos e envolver os professores e não apenas do coordenador do Curso, com um rodízio de apresentação dos docentes para exibir materiais diversos e exposição das linhas de pesquisa e extensão.

Ora, aventa-se, ainda, uma oportunidade de orientação vocacional dentro do espaço da feira e que, em parceria com a área de psicologia, possam ser realizados testes gratuitos aos alunos. Para mais, disponibilizar um material com o perfil dos cursos e das possibilidades do profissional da área pretendida é proveitoso ao jovem pretendente a uma vaga na Universidade, para conhecer melhor suas opções. Sendo assim, o motivo da escolha da carreira (2º fator de maior influência no Bloco C da análise fatorial, vide quadro 6.4.1) pode ser minimizado, principalmente se essa medida estiver aliada à melhoria dos sites dos cursos, como citado no tópico acima sobre Comunicação Institucional.

✓ *Palestras informativas*

O passo seguinte da integração estudantil pode ocorrer logo no ingresso do

aluno na Universidade. No momento atual, alguns Coordenadores realizam uma apresentação do curso na primeira semana de aula, na qual são dadas informações básicas sobre o curso, as disciplinas, os professores e os setores da UFES, assim como de prazos e procedimentos fundamentais para matrículas e solicitações diversas.

Conquanto, entende-se que podem ser muitas informações dadas ao mesmo tempo e que esse momento de integração poderia ser dividido em vários momentos, com ampla divulgação e material de apoio, tornando-se um evento de referência até para que alunos de outros cursos e a comunidade externa interessada pudesse participar e esclarecer dúvidas antes do ingresso no curso, de maneira a complementar a feira de cursos. Ora, ainda, recomenda-se que sejam promovidas outras ações durante no decorrer do primeiro período com oficinas sobre o uso do portal do aluno, da biblioteca e outros serviços de apoio acadêmico, além de contemplar informações sobre a estrutura da graduação, possibilidades no mercado de trabalho e projetos de pesquisa e extensão em andamento. No início de cada semestre letivo, seria interessante também promover uma palestra para reforçar prazos e reforçar projetos, enfim atualizar os alunos sobre o mundo acadêmico ao seu redor.

Aliás, vários coordenadores entrevistados apontaram os benefícios de programas de orientação aos alunos, de criação de seminários para os estudantes, de aumento na variedade de programações extracurriculares e de ampliação das oportunidades de bolsas de estágio e monitoria. Igualmente, os próprios discentes acusaram a importância de um acompanhamento por parte da Universidade, tanto que foi a questão mais suscitada nos comentários finais (vide gráfico 6.3.23). Sendo assim, depois de iniciado o curso, considera-se a importância de a Instituição continuar o Programa de Integração e Apoio ao Aluno com o acompanhamento dos estudantes por meio de tutores.

✓ Tutoria

O Programa visa o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes e isto

pode ser reforçado com a figura dos docentes tutores, que servirão para assistir os discentes durante toda sua jornada acadêmica, de forma a promover o envolvimento com o ambiente universitário e com os mecanismos de aprendizagem, garantindo um ensino de qualidade na graduação.

Um programa de tutoria não é novidade no Centro de Artes. Um dos docentes entrevistados na pesquisa qualitativa afirmou que, no início dos anos 90, já foi realizado um trabalho semelhante, em que o aluno que ingressava na Universidade era acompanhado por um professor-tutor que auxiliava na matrícula das disciplinas e prosseguia com ele até a colação de grau, concedendo orientações acadêmicas diversas. Cada professor tinha um grupo de alunos para acompanhar, mas o projeto deixou de existir há muitos anos.

Swail (2004) ressalta que esses serviços de apoio complementar são muito apreciados nas universidades de alto padrão como Harvard e MIT, pois são consideradas um ensino superior de escalão superior e com serviços altamente “especializados”. O autor reforça que é importante retirar do aluno a responsabilidade de procurar o professor de cada disciplina ou o coordenador de curso. É o professor quem deve procurar e orientar o aluno.

Este recurso pode ser crucial, dado que a retenção é um processo silencioso, que se confirma somente quando o aluno já está efetivamente com problemas de atraso. Assim, um acompanhamento ao aluno que começa a faltar às aulas, reprovar ou deixar de se matricular nas disciplinas é uma forma de prevenção eficiente. Ademais, pode-se identificar o abandono informal, que é uma situação recorrente: os alunos abandonam as disciplinas e deixam de frequentar seu curso, sem fazer a desistência formal.

Para atender ao máximo de alunos possível, uma opção é dividir o número de alunos pela quantidade de professores disponíveis por curso e, por sorteio aleatório no ingresso do aluno, indicar grupos de alunos para cada docente. Na implantação, pode ser interessante não só considerar os calouros, mas também acolher alunos ingressantes a 3 ou 4 semestres letivos, porque ainda têm muito a cursar e passarão por fases complicadas, como o trabalho final.

Nessa proposta, o professor-tutor acompanha o tutorando até a colação de grau no curso. Isso não implica que o professor-tutor será o orientador de trabalho final do curso, mas poderá ter um papel importante na indicação de um docente que melhor se adeque ao perfil do aluno, haja vista que esse processo de transição para o término do curso mostrou-se extremamente complexo na pesquisa de campo realizada.

A função principal do tutor será simplesmente orientar os movimentos a serem realizados pelo aluno no curso. Para isto, irá analisar o histórico escolar do tutorando ao final de cada semestre letivo e apresentar um diagnóstico da situação acadêmica do mesmo ao coordenador, que poderá ser apresentado em um simples relatório contendo os alunos que estão sob sua tutela, quantos deles estão frequentando e quantos não estão realizando disciplinas e o nível de retenção de cada um deles. Nos casos de retenção severa, sugestiona-se ao coordenador o chamamento do aluno para a realização de um plano de estudos.

Do lado do estudante, é interessante que ele seja convidado a fazer uma reflexão sobre as estratégias que utilizou para estudar e dar conta das demandas acadêmicas, avaliando aquelas que funcionaram e quais não e meditando sobre habilidades que necessitam melhor desenvolver. Gois (2015) coloca que é importante estimular no aluno habilidades como persistência, motivação, capacidade de superar obstáculos e frustrações, de trabalhar em grupo e que são tão essenciais quanto o aprendizado de disciplinas tradicionais.

Para complementar e facilitar o trabalho de tutoria, o tutor pode promover atividades em grupo com seus alunos tutorados e oficinas ou dinâmicas de integração, para que os alunos, também interajam entre si e se apoiem mutuamente. Para incentivar a participação, pode ser concedido certificado de participação, desde que a carga horária seja pequena e distribuída pelo semestre letivo de modo que os encontros sejam frequentes e não concentrados.

É notório que o tutor poderá enfrentar diferentes situações, devido à

diversidade de dificuldades que o aluno pode encontrar durante seu curso, e ele terá a possibilidade de sugerir cursos de formação complementar, ou indicar atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de empenho ou, para alunos com problemas pessoais ou psicológicos, encaminhar para o Departamento de Apoio à Saúde. Por exemplo, vários coordenadores estabeleceram a necessidade de um auxílio aos alunos que carecem de aprender sobre pesquisa e produção textual e, para atender a essa demanda, o professor-tutor poderia indicar oficinas e programas existentes na Biblioteca Central sobre o tema.

Para a participação no sistema de tutoria, seria necessário um treinamento básico aos docentes sobre estratégias didáticas que ajudam o aluno se integrar à universidade e aprimorar as perspectivas de finalização dessa etapa acadêmica. É válido mostrar ao tuto como ser uma pessoa aberta a entender as adversidades que estudante sofre e disposta a criar uma empatia com o mesmo, de maneira que venham a conversar sobre inquietações com a vida acadêmica e profissional futura e procurar soluções juntos. Apesar da importância do projeto, pode-se encontrar resistência por parte dos professores; todavia é preciso conscientizá-los que “o trabalho do corpo docente não é apenas para ensinar aos alunos, mas para construir o ambiente de aprendizagem em que eles ensinam” (TINTO, 2006, p. 8). A Instituição que promove um maior comprometimento do professor tem maior chance do aluno se engajar nos estudos, sentir-se parte do sistema acadêmico.

No Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), é desenvolvido o Projeto Tutoria Entre Pares (TEP), que está em sua segunda edição. Esse projeto tem o objetivo de reduzir os índices de reprovação e de evasão com tutorias para as áreas de Matemática e Ciências Naturais. A diferença é que nesse projeto os próprios alunos são tutores dos demais e é voltado para determinadas disciplinas e não para o curso como um todo como proposto neste trabalho.

Logo, a realização de um projeto de tutoria para os alunos é um sistema de fácil aplicação, com necessidade de pouco investimento institucional e que

pode ser reproduzido em qualquer curso ou IES. Além de ser de fundamental importância por criar uma rede de proteção para manter o aluno, ajuda-o a seguir em frente e alcançar o sucesso da diplomação.

Ainda sobre a melhoria da integração social e acadêmica do aluno, uma sugestão dada por dois coordenadores é o sistema de disciplinas em blocos. Nos dias atuais, a UFES funciona com sistema de créditos e o aluno pode fazer o curso da maneira que ele quiser. Apesar dos cursos serem pensado em etapas que devem ser vencidas, o aluno pode deixar ou avançar etapas. Se por um lado é bom, porquanto dá independência e flexibilidade, por outro lado o aluno pode não acompanhar uma sequência de disciplinas, com exceção das disciplinas com pré-requisito. Então, o discente não tem turma definida, ele não estuda sempre com os mesmos colegas e sua integração social é prejudicada e isso foi relatado por alguns alunos, que sentiram que o curso fica disperso e que eles vão se distanciando uns dos outros. Em um sistema de períodos, se faltar uma disciplina, o aluno não passa para o outro período. Então, ele está sempre em um bloco e os alunos seguem juntos determinada essa sequência.

E mais, as bolsas de estágio e monitoria são uma importante ferramenta de integração do estudante com a instituição e de valorização do ensino, vez que permitem que o aluno possa ter uma renda sem ter de sair do âmbito da Universidade, tornando mais fácil sua adequação de horários e frequência às aulas, e, mais do que tudo isso, complementa a sua formação. Quando o aluno trabalha fora, tem grande chance do seu trabalho não ser relacionado ao seu curso, o que também desmotiva o aluno. Uma oportunidade de serem monitores bolsistas para alunos de períodos iniciais contribui, inclusive, para seu próprio aprendizado e no desenvolvimento pedagógico, principalmente importante para os alunos dos cursos de Licenciatura. Portanto, é imprescindível mais vagas no programa de bolsas acadêmicas. Outro coordenador destacou o exemplo do Departamento de Música tem apenas 3 bolsistas para atender 120 alunos e sugeriu que deveria ter, no mínimo, 10% do número de alunos atendido por bolsas. Aliás, frisa-se o baixo valor da bolsa universitária, que não incentiva o aluno a estudar e sim a procurar um emprego fora da Instituição.

Por fim, é interessante se estabelecer um grupo de trabalho dentro do âmbito do Centro de Artes encarregado de acompanhar as taxas da retenção, para constituir esse Programa de Integração e Apoio ao Aluno proposto e, também, planejar, executar e avaliar os resultados obtidos no referido programa. Arremata-se, ainda, que manter um campus limpo e bem arrumado também é parte do processo de aprendizagem. Ao tornar o ambiente agradável como um todo ao aluno, cria-se no estudante a sensação de acolhimento e de pertencimento à comunidade acadêmica.

8. CONCLUSÃO

Este estudo estabeleceu-se sobre o fenômeno da retenção nos dez cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES e visou encontrar os obstáculos enfrentados pelos alunos em suas jornadas acadêmicas e, mais especificadamente, encontrar as razões para os estudantes não concluírem seus cursos no prazo ideal constituído.

O presente trabalho distinguiu-se dos demais por seu foco de estudo junto aos docentes, com uma abordagem qualitativa e, principalmente, aos discentes com uma análise quantitativa, tanto descritiva quanto fatorial. Com pensamento nos modelos apresentados, alguns sociológicos, alguns psicológicos e outros de natureza econômica, foi possível encontrar os motivos para a retenção discente e propor mudanças corretivas.

Constatou-se com o presente trabalho que a retenção é causada por problemas sociais e individuais, mas é especialmente agravada por motivos institucionais ocasionados pela má gestão dos cursos. As decisões dos gestores da Instituição em todos os níveis concorrem para facilitar a diplomação ou induzir o atraso e, até mesmo, abandono discente. Nesse sentido, um coordenador entrevistado afirmou: “quando a vida lá fora fica mais interessante que a vida universitária, ele abandona o curso”. Enfim, a retenção será consequência de fatores de dentro e de fora do ambiente acadêmico e está associada às experiências trazidas por toda vida pelo estudante.

O principal motivo para a retenção discente é o fato de grande parcela dos alunos em estado de retenção ser de trabalhadores (emprego ou estágio). Eles têm que conciliar os horários de trabalho com as aulas das disciplinas e, para mais, a conciliação torna-se ainda mais difícil para o estudante, haja vista que: as ofertas de disciplinas são complicadas e têm, por exemplo, horários em dois turnos ou poucas vagas nas turmas; os currículos dos cursos são truncados, desatualizados e pouco atraentes; e os professores não propiciam um ambiente de aprendizagem adequado.

Assim sendo, não só o vínculo com o mercado de trabalho é um problema, mas

os currículos dos cursos e as grades de ofertas. Ademais, foram identificados como motivos: a estrutura dos cursos e da Universidade como um todo, no que diz respeito à precariedade da infraestrutura, deficiências na organização administrativa, falta de programas assistenciais e de suporte acadêmico; e o mercado de trabalho na área de Artes, por não obrigar o aluno a ter o diploma para começar a trabalhar e, até mesmo, a falta de valorização das profissões. Isto confirma o que afirmam os inúmeros estudos sobre a retenção: é um problema multifatorial e não se consegue resolvê-lo com uma única medida.

Tendo como princípio de que a retenção é um fracasso tanto do aluno quanto da instituição e que faz parte da função da universidade se adequar às mudanças sociais, contemporâneas, culturais, artísticas, tecnológicas e organizacionais, propôs-se ferramentas para auxiliar aos gestores a melhorar a qualidade no ensino superior oferecido e estimular a visão da IES centrada no aluno. Foram apresentadas as seguintes propostas: estudos individualizados das estruturas dos cursos, alcançando as grades de ofertas das disciplinas e os currículos como um todo, bem como um estudo da infraestrutura do Centro de Artes; uma revisão da administração universitária, com vistas a melhorar a comunicação institucional, modificar a atuação do Coordenador e envolver o corpo docente; e a criação e implementação de uma política institucional, pedagógica e educacional de integração, aconselhamento e orientação com 3 etapas (pré-ingresso, pós-ingresso e acompanhamento até a colação de grau), que deu-se o nome de Programa de Integração e Apoio ao Aluno. Todavia, foi posto como fundamental que, em muitas situações, sejam estabelecidos estudos específicos para os cursos, de maneira a atender as especificidades de cada um.

Dentro dessas propostas, foi alertado para a necessidade de envolvimento dos coordenadores e docentes é fundamental, pois sem o empenho dos professores não é possível conseguir os resultados esperados. Além disso, é primordial que a Instituição se instrumentalize com a qualificação dos servidores e dos docentes, contratação de mais professores e melhoria do espaço físico, de modo a fazer acontecer as intervenções necessárias.

Cabe salientar que este estudo encontrou limitações para provar que as medidas propostas serão eficazes e sugere-se que estudos posteriores adotem delineamentos para verificar a utilização prática das medidas na gestão dos cursos e verifiquem se realmente haverá uma redução da taxa de retenção.

Enfim, é papel da Universidade fornecer formas diferentes e diversas de aprendizagem ao estudante e auxiliá-lo em seu caminho rumo à diplomação, pois a retenção traz prejuízos sociais e acadêmicos para as instituições e a sociedade como um todo, além de perdas individuais ao estudante.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de Marketing**. Tradução Reynaldo Cavalheiro Marcondes. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ALENCAR, L. M. B. **A Evasão Discente no Contexto da Reestruturação Universitária: o Caso dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

AMARAL, J. B. do. **Evasão Discente no Ensino Superior: Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, 2013.

ANDIFES. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior – SESu. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 152p. 1997.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ASTIN, A. W. **Student involvement: a developmental theory for higher education**. Journal of College Student Personnel, v. 25, p. 297-308. 1984.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: Uma Discussão Bibliográfica**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), São Paulo, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 13 mar 2015.

BEAN, J. P. **Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition**. Research in Higher Education. Agathon Press, v. 12, n 2, 1980.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. **The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition**. Research in Higher Education. Agathon Press, v. 27, n. 1, 1987.

BORGIO, I. A. **UFES: 40 anos de História**. 2 ed. Vitória: EDUFES, 2014.

BRAXTON, J. M.; HIRSTCHI, A. S.; McCLENDON, S. A. **Understanding and Reducing College Student Departure** [recurso eletrônico]. Ashe - ERIC Higher Education Report, v. 30, n. 3. 2004.

BRISSAC, R. de M. S. **Fatores Anteriores ao Ingresso como Preditivos de Evasão nos Anos Iniciais dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Dissertação (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CABRERA, A. F.; CASTAÑEDA, M. B.; NORA, A.; HENGSTLER, D. **The Convergence Between Two Theories of College Persistence**. The Journal of Higher Education, v. 63, n. 2, p. 143-164. 1992

CAMPELLO, A. de V. C.; LINS, L. N. **Metodologia de Análise e Tratamento da Evasão e Retenção em Cursos de Graduação de Instituições Federais de Ensino Superior**. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEPE). “A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável”. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://www.secao.com/personal/TC/enepe2008_TN_STO_078_545_11614.pdf>. Acesso em: 02 mar 2015.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da Evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

CARVALHO, L. F. de; ANDRADE, M. da R.; ROSA, A. P. C. da; OGRODOWSKI, R. O.; COSTA, J. A. V. **Ciclo De Palestras Como Ferramenta para Aumentar o Interesse de Ingressantes em Engenharia Bioquímica**. Cobenge. 2010. Disponível em: <www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2010/artigos/718.doc>. Acesso em: 30 jan 2014.

CENTRO DE ARTES. **Conheça o CAR**. Disponível em: <<http://www.car.ufes.br/>>. Acesso em: 17 jul 2015.

CISLAGHI, R. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação**. Tese (Doutorado em Engenharia de Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. **A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014**. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2014.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORREA, A. C. C.; NORONHA, A. B. **Avaliação da Evasão e Permanência Prolongada em um Curso de Graduação em Administração de Uma Universidade Pública**. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO FEA-USP, 7, 2004, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS10_-_Avaliacao_da_evas%3o_e_permanencia_prol.PDF>. Acesso em: 07 mar 2015.

DIAS, A. F. M.; CERQUEIRA, G. S.; LINS, L. N. **Fatores Determinantes da Retenção Estudantil em um Curso de Graduação em Engenharia de Produção**. Cobenge, 2009, Recife. Secretaria Executiva: Factos Eventos. Disponível em: <www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2009/artigos/682.doc>. Acesso em: 05 mar 2015.

DONOSO, S.; DONOSO, G.; ARIAS, O. **Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior**. Revista Calidad en La Educación: n. 33, p. 15-61. Chile. 2010.

DORE, R; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, set/dez, p. 772-789. 2011.

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística Usando SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, G. R. L de; SILVA, A. F. F. **Estratégias para Viabilizar a Permanência de Discentes Oriundos de Comunidades Urbanas na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**. VIII Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social, Ouro Preto. 2011. Disponível em: <<http://www.eneds.ct.ufrn.br/images/stories/anais8eneds/UPPD02.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2015.

FREITAS, K. S. de. **Alguns Estudos sobre Evasão e Persistência de Estudantes**. EccoS, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-264. 2009.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**. 4th ed, 11.0 update. Boston: Allyn & Bacon, 2003. Disponível em: <<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>>. Acesso em: 09 nov 2015.

GERHARDT, T. E.; e SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIEM, J. A.; GLIEM, R. R. **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales**. In: Paper Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University, Columbus, OH, October 8-10, 2003. Disponível em: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20&%20Gliem.pdf?s>. Acesso em: 09 nov 2015.

GOIS, A. **Para Além dos Testes**. Jornal O Globo: coluna Educação. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/para-alem-dos-testes-15854339>>. Acesso em: 14 abr 2015.

GOMES, M. J.; MONTEIRO, M.; DAMASCENO, A. M.; ALMEIDA, T. J. S.; CARVALHO, R. B.de C. **Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde**. Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde: v. 12, n. 1, p. 6-13. 2010.

GUEVARA, L. A. T. **Estado del Arte de la Retención de Estudiantes de la Educación Superior**. Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Educación, Secretaría de Planeación. Bogotá, 2010.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Ministério da Educação. **Resolução CONSUP nº 178/2014**. Projeto Permanência e Êxito dos Estudantes. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110111847610resolucao_178_2014.pdf>. Acesso em: 07 de mar 2015.

LAUTERT, L. V. dos S.; ROLIM, M.; LODER, L. L. **Investigando Processos de Retenção no Âmbito de um Curso de Engenharia Elétrica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 2011, Blumenau. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2094.pdf>>. Acesso em: 01 mar 2015.

LIMA, F. S.; MACEDO, G. A.; SOUSA, G. C. P. de; ARAUJO, G. S. de; JUNIOR, J.M. R.; ROCHA, L. F. M.; SANTOS, M. V. F. dos; HOLANDA, R. M. de; DUARTE, R. N. C. **Análise de Índices de Reprovação e Retenção no Curso de Engenharia Mecânica da UFCG**. Trabalho de Grupo PET> Exposição de Trabalhos de Pesquisa, de Extensão e de Grupos PET. Anais III EXPO PEP. 2013. Disponível em: <<http://150.165.111.213/~pet-admin/images/pdf/AnaisResumos.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2015.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Análise dos Condicionantes Sociais da Evasão e Retenção em Cursos de Graduação em Física à Luz da Sociologia de Bourdieu**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências: v. 12, n. 1. 2012.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais Das Causas E Soluções.** Revista Evasão no ensino superior brasileiro. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, p. 9-58, 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>>. Acesso em: 13 mar 2015.

MACEDO BERGAMO, F. V. de; GIULIANI, A. C.; GALLI, L. C. do L. A. **Modelo de Lealdade e Retenção de Alunos para Instituições do Ensino Superior: um Estudo Teórico com Base no Marketing de Relacionamento.** BBR - Brazilian Business Review, v. 8, n. 2, abr-jun, 2011, p. 43-66. FUCAPE Business School, Vitória.

MACKINNON-SLANEY, F. **The Adult Persistence in Learning Model: A Road Map to Counseling Services for Adult Learners.** Journal of Counseling & Development: v. 72, jan-feb. 1994.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada.** Tradução Laura Bocco. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing [recurso eletrônico]: Uma Orientação Aplicada.** Tradução: Lene B. Ribeiro e Mônica Stefani. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MAGALHÃES, M. O. **Sucesso e Fracasso na Integração do Estudante à Universidade: um Estudo Comparativo.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, jul-dez. 2013, v. 14, n. 2, p. 215-226.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?.** Revista Laboratório de Psicologia, v. 4, n. 1, p. 65-90. 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MCDANIEL, C; e GATES, R. **Pesquisa de marketing.** Tradução de James F. Sunderland Cook. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MEDEIROS, F. de A. A. de; SILVA, P. A. B. da; COELHO, K. da S.; GONÇALVES, H. S.; SOUZA, A. S. P. de. **Uma Reflexão Sobre a Atuação da Coordenação na Retenção de Discentes: O Caso do Curso de Administração do Campus I da Universidade Federal da Paraíba.** IN: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos Académicos y Eficacia Social de la Universidad. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/113095>>. Acesso em: 22 out 2014.

NEY, O. A. D. S. **Sistemas de Informação Acadêmica para o Controle da Evasão.** 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) –

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1716>. Acesso em: 02 mar 2015.

OLIVEIRA, C. da S.; LINS, L. N. **Análise de Evasão e Retenção Prolongada em Cursos de Graduação a Partir de Dados Censurados ou Truncados**. In: XIX CONIC. III CONITI. VII JOIC CTG - UFPE – 2011. Disponível em: <<http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2011/conic/pibic/30/11031070PO.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2015.

OLIVEIRA, R. A.; KAMIMURA, Q. P.; TADEUCCI, M. S. R. **Limites Encontrados na Gestão de uma Universidade Pública Federal: o Caso do Campus Universitário De Gurupi – UFT**. In: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 2011. Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg7/anais/T11_0415_1828.pdf>. Acesso em: 21 out 2015.

PASCARELLA, E. T. **Student-faculty informal contact and college outcomes**. Review of Educational Research, v. 50, n. 4, p. 545-595. 1980.

_____. **Students' Affective Development within the College Environment**. The Journal of Higher Education, v. 56, n. 6, p. 640-663. 1985.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

PEREIRA, A. S.; CARNEIRO, T. C. J.; BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. de C. **Perfil dos Alunos Retidos dos Cursos de Graduação Presencial da Universidade Federal do Espírito Santo**. In: XIV COLÓQUIO Internacional de Gestão Universitária – CIGU. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131700/2014-138.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mai 2015.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PET COMUNIDADES. **Estratégias para Combate à Retenção e Evasão**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/petcomunidadesurbanas/>>. Acesso em: 03 mar 2015.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho Acadêmico e Sistema de Cotas: Um Estudo Sobre o Rendimento dos Alunos Cotistas e Não Cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

PONTES, D. M. R. **Retenção Discente no Ensino de Graduação: Um Estudo na Área de Engenharias da Universidade Federal Fluminense.** Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, 2012.

PORTAL G1. **Alunos Fazem Mutirão e Pintam Prédio da UFES em Protesto.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/10/alunos-fazem-mutirao-e-pintam-predio-da-ufes-em-protesto.html>>. Acesso em: 21 out 2015.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. **Motivos da Evasão Escolar nos Cursos de Ensino Superior de uma Faculdade na Cidade de Blumenau.** Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013.

RIOS, J. R. T.; SANTOS, A. P. dos; LIMA, L. B. **Evasão e Retenção na Escola de Minas da UFOP: A Perspectiva dos Colegiados de Cursos.** In: Cobenge. 2003. Disponível em:<<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/AVA555.pdf>>. Acesso em: 30 jan 2015.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (orgs). **Estudo sobre a Reprovação e Retenção nos Cursos de Graduação - 2009.** Relatório. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf>. Acesso em: 07 mar 2015.

ROCHA, F. A.; BARBOSA, C. R.; CARVALHO, T. de O.; NERI, C. R. C. B.; ROCHA, J. T.; PINHEIRO, C. M.; TORRES, P. L. R.; SANTOS, C. A. S.; SANTOS, G. S.; MATOS, P. F. **Análise da Evasão e Retenção no Curso de Engenharia Elétrica do IFBA, Campus Vitória Da Conquista.** In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DOS GRUPOS PET – ENAPET 2013 – UFRPE/UFPE: Recife. Disponível em: <http://www.academia.edu/5923533/An%C3%A1lise_da_Evas%C3%A3o_e_Reten%C3%A7%C3%A3o_no_Curso_de_Engenharia_El%C3%A9trica_do_IFBA_Campus_Vit%C3%B3ria_da_Conquista>. Acesso em: 05 mar 2015.

SALES JUNIOR, J. S. **Uma Análise Estatística dos Fatores de Evasão e Permanência de Estudantes de Graduação Presencial da UFES.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SALES JUNIOR, J. S.; BRASIL, G. H.; CARNEIRO, T. C. J.; CORASSA, M. A. C. **Análise Estatística da Evasão na Universidade Federal do Espírito Santo e uma Avaliação de seus Determinantes.** In: XLVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL. 2015, Pernambuco. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://cdsid.org.br/sbpo2015/wp-content/uploads/2015/08/142900.pdf>>. Acesso em 29 out 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler.

3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. P. dos; NASCIMENTO, C.; RIOS, J. R. T. **Estudo da Evasão e da Retenção nos Cursos de Engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 28. 2000, Ouro Preto. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/175.PDF>>. Acesso em: 06 mar 2015.

SILVA, J. A. R. e. **A Permanência de Alunos nos Cursos Presenciais e à Distância de Administração: Contribuições para Gestão Acadêmica.** Tese (Doutorado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresa, Fundação Getúlio Vargas, 2012.

SILVA FILHO, R. L. L. e; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro.** Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007>. Acesso em: 30 jan 2015.

SPADY, W. G. **Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis.** Interchange. v. 1, p. 64-85. 1970.

_____, W. G. **Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model.** Interchange. v. 2, n. 3, p. 38-62. 1971.

SWAIL, W. S. **The Art of Student Retention: a Handbook for Practitioners and Administrators.** In: 20th Annual Recruitment and Retention Conference, Texas Higher Education Coordinating Board, 2004. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485498.pdf>>. Acesso em: 29 jun 2015.

THE ECONOMIST. **Todo mundo vai para a universidade.** Traduzido por Estadão.com.br. Disponível: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,todo-mundo-vai-para-a-universidade,1658595#>>. Acesso em: 27 mar 2015.

TINTO, V. **Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence.** The Journal of Higher Education, v. 68, n. 6, p. 599-624. 1997.

_____. **Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research.** Review of Educational Research, v. 45, n. 1, p. 89-125. 1975. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1170024>>. Acesso em: 11 jun 2015.

_____. **Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States.** Revista Análise Psicológica: ISPA - Instituto Universitário, v. 24, n. 1. 2006.

_____. **Student Retention: What Next?** Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Syracuse University, 2012. Disponível em: <<http://www.gvsu.edu/cms3/assets/B85DAC41-B7B8-3B9F-A116121D5AE29B05/Student%20Retention-What%20Next.pdf>>. Acesso em: 11 jun 2015.

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo. **UFES: 60 Anos.** Vitória: EDUFES, 2014.

_____. **Regimento Geral.** Disponível em: <[http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/Regimento %20Geral%20da%20UFES.pdf](http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/Regimento%20Geral%20da%20UFES.pdf)>. Acesso em: 15 mar 2015.

_____. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** Disponível em: <http://www.progep.ufes.br/sites/default/files/Plano_de_Developmento_Institucional_da_Ufes.pdf>. Acesso em: 10 ago 2015.

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo – Conselho Universitário. **Resolução nº 38/2007. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).** Vitória: 2007.

_____. **Resolução nº 03/2009. Plano de Assistência Estudantil.** Vitória: 2009.

_____. **Resolução nº 28/2010. PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.** Vitória: 2010.

VASCONCELOS, A. L. F. de S.; SILVA, M. N. da. **Uma Investigação sobre os Fatores Contribuintes na Retenção dos Alunos no Curso de Ciências Contábeis em uma IFES: um Desafio à Gestão Universitária.** XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25913/1.10.pdf?sequence=1>>. Acesso em 01 nov 2014.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

APÊNDICE A – GLOSSÁRIO

Abandono: forma de afastamento voluntário na qual o estudante deixa de frequentar o curso no qual havia ingressado sem formalizar o seu desligamento, o qual acaba acontecendo automaticamente depois de decorrido um certo período de absenteísmo.

Abandono de disciplina (Frequência insuficiente): situação na qual o estudante deixa de frequentar as aulas e avaliações de uma disciplina na qual havia se matriculado.

Aluno cotista: Aluno que ingressou na UFES utilizando sistema de cotas.

Aluno matriculado: Aluno matriculado em pelo menos uma disciplina em um determinado período.

Coeficiente de rendimento: é a média ponderada pela carga horária dos conceitos das disciplinas realizadas pelo aluno.

Desistência: forma de afastamento voluntário na qual o estudante formaliza o seu desligamento do curso no qual havia ingressado.

Desligamento: processo de afastamento involuntário do estudante pela instituição por ter se esgotado o tempo limite para a integralização curricular.

Evasão: saída do aluno do curso de graduação, sem concluí-lo.

Evasão do curso: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência, reopção (mudança de curso), ou exclusão por norma institucional.

Evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado.

Evasão do sistema: quando o estudante abandona, de forma definitiva ou temporária, o ensino superior.

Índice de reprovação: é a razão entre o número de disciplinas reprovadas e o número de disciplinas realizadas pelo aluno.

Taxa de evasão: razão entre o número de alunos evadidos e o número de alunos matriculados em determinado ano.

Tempo de evasão: o tempo, em semestres, entre o ingresso e a evasão estudante.

Trancamento: interrupção temporária na sequência de matrículas, no transcorrer de períodos usualmente semestrais nos quais são ministradas disciplinas, ao longo da vinculação de um estudante com o curso no qual ingressou.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES DE CURSO Estudo sobre Retenção em Cursos de Graduação da UFES Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão Pública UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Data: _____ Local: _____

Colegiado (curso): _____

Nome do coordenador: _____

Tempo de mandato: _____

Introdução à entrevista

Estamos realizando uma pesquisa sobre "A Evasão e Retenção na UFES", que são parte de dissertações de mestrado em Gestão Pública da UFES. A parte relativa à evasão já foi concluída, restando as análises estatísticas. Assim, um questionário já foi aplicado a uma amostra de alunos evadidos. Agora, estamos pesquisando a retenção.

- A retenção em disciplinas prenuncia a evasão (resultado das análises sobre a evasão).
- Quer-se aprimorar um questionário existente, para tentar entender o problema da retenção e realizar ações para reduzir a evasão, ou ampliar a persistência do aluno até a conclusão satisfatória do curso.
- Para isso, como fizemos para o questionário da evasão, estamos procurando absorver um pouco da experiência de vocês coordenadores de curso.

(pedir autorização para gravar)

QUESTÕES

1. O que você considera retenção?
2. Existem sérios problemas de retenção no seu curso?
3. O Colegiado possui dados, registros ou estudos a respeito do problema da retenção no curso?
4. Qual a importância do estudo do problema da retenção no seu curso?
5. Para você, há uma retenção que é boa ou a retenção é sempre prejudicial?

6. Você poderia dizer o principal motivo que faz o aluno ficar retido no curso?

Primeiro: _____ 99. NS-NR

E o segundo? _____ 99. NS-NR

E o terceiro? _____ 99. NS-NR

7. E em outros cursos do Centro de Artes?

Primeiro: _____ 99. NS-NR

E o segundo? _____ 99. NS-NR

E o terceiro? _____ 99. NS-NR

Mestrado Profissional em Gestão Pública – Universidade Federal de Espírito Santo

Mestranda: Esther Nunes Klein Gama

Orientador: Gutemberg Hespanha Brasil

8. Quais disciplinas que mais geram retenção no seu curso?
9. Você observa relação entre a retenção e o desempenho acadêmico do aluno?
10. Você observa que problemas de relacionamento aluno-professor possam gerar problemas de retenção?
11. Com relação à retenção causada por reprovação, a retenção está concentrada nas disciplinas iniciais ou finais?
12. A quantidade de reprovações varia de professor para professor dentro de uma mesma disciplina?
13. Quanto à elaboração do TCC/TG/PG, você entende que é um motivo de retenção?
- a) Qual desses itens é mais crítico para o aluno e por qual motivo?
- Escrever, redigir o texto;
 - Obter material de pesquisa;
 - Relacionamento professor orientador x orientando;
 - Dedicação do aluno.

14. Avaliar os atributos apresentados no questionário (os itens). Verificar se cada grupo está completo e se falta alguma coisa.

- C – Motivos Referentes a características individuais
D – Motivos Relacionados ao Curso e à UFES
E – Motivos Socioculturais e Econômicos Externos

Como é perguntado:

Se você tivesse que analisar o que influenciou (ou poderia ter influenciado) você a deixar/abandonar/sair o curso que passou no vestibular, e observando cada um desses fatores/atributos/características, apresentados a seguir, isoladamente, como você avaliaria, em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma influência e 5 é representa total influência na determinação de sua atitude? (Ler cada uma das opções e registrar a avaliação).

Apresenta-se a Escala

Nenhuma influência	Pouca influência	Moderada influência	Alguma influência	Total influência
1	2	3	4	5

15. Você teria algum comentário adicional a fazer sobre o problema (será um problema?) da retenção dos cursos na Universidade? (ESPONTÂNEO)

[99] NS/NR

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES RETIDOS

PESQUISA DE OPINIÃO
Estudo sobre Retenção em Cursos de Graduação da UFES
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão Pública
Universidade Federal do Espírito Santo

ENTREVISTADOR: _____ QUESTIONÁRIO Nº: _____ Data: ____/____/____

A1 - Nº de Matrícula: _____ **A2** - Nome: _____

A3 - Centro: _____ **A4** - Curso: _____

A5A - Está na UFES há quantos semestres? _____ **A5B** - Semestre de entrada na UFES: _____

A6 - Coeficiente de rendimento (atual): _____

A7 - Optante por cota? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A8 - Gênero: 1. Masculino 2. Feminino 99. NS-NR

A9 - Portador de deficiência: 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A10 - Idade: _____

A11 - Estado civil:

1. Solteiro 2. Casado/União estável 3. Divorciado 4. Viúvo 5. Outro: _____ 99. NS-NR

A12 - Moradia:

1. Sozinho 2. Com familiares 3. Em república ou pensão 4. Outro: _____ 99. NS-NR

A13A - Quantos irmãos você tem? _____ **A13B** - Quantos Filhos você tem? _____

A14 - O que você espera de um curso de nível superior? **(Registrar a resposta mais próxima)**

1. Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos.
2. Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução.
3. Qualificação para o exercício de uma profissão
4. Formação teórica voltada para a pesquisa.
5. Formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que já estou desempenhando.
6. Obtenção de um diploma universitário.
7. Qualificação que permita perceber melhores salários.
8. Registrar outra expectativa: _____
99. NS-NR

A15 – Você possui diploma de outro curso superior? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A16 - Durante o seu curso na UFES, qual é a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio remunerado)?

1. Não exerce atividade remunerada.
2. Exerce um trabalho eventual, sem vínculo trabalhista.
3. Trabalha em tempo parcial (até 20 horas semanais).
4. Trabalha mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.
5. Trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais).
99. NS-NR

A17 - Você poderia indicar a sua participação na vida econômica da família? **(Ler as alternativas).**

1. Não trabalha/estagia e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.
2. Trabalha/estagia, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
3. Trabalha/estagia e é responsável pelo seu sustento, não recebendo ajuda financeira de outras pessoas.
4. Trabalha/estagia e é responsável pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família ou de outras pessoas.
5. Trabalha/estagia e é o principal responsável pelo sustento da família.
6. Trabalha/estagia, mas não precisa contribuir para o sustento da família.
99. NS-NR

Mestrado Profissional em Gestão Pública – Universidade Federal de Espírito Santo
Mestranda: Esther Nunes Klein Gama
Orientador: Gutemberg Hespanha Brasil

A18A – Você faz ou fez estágio? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR
A18B – Se sim, é ou era estágio obrigatório do Curso? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR
A18C – É ou era remunerado? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR
A18D – Começou a partir de qual semestre? _____

A19 – Você participa ou participou de: [respostas múltiplas]
 1. Bolsas de Extensão 2. Bolsas de Monitoria (PID/PAD) 3. PET e/ou JTCI
 4. Iniciação Científica 5. Intercâmbio 6. Ciências sem Fronteiras e/ou Graduação
 Sanduíche 7. Não participa ou não participou 99. NS-NR

A20- Você participa ou participa de algum programa de assistência estudantil?
 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A21 – Você utiliza ou utilizou os serviços do Departamento de Atenção à Saúde (como médicos, dentistas, psicólogos e assistentes sociais)?
 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A22- Durante o seu curso, quantas horas por semana você se dedica, em média, aos seus estudos, sem contar as horas de aula?
 1. Nenhuma, apenas assistia às aulas. 2. Uma a duas. 3. Três a cinco.
 4. Seis a oito. 5. Mais de oito. 99. NS-NR

A23- Você faz ou fez parte de algum grupo de alunos que se encontram para estudos?
 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

B1- Você poderia dizer o principal motivo que o fez ficar retido no curso que passou no vestibular?
 B1A. _____

99. NS-NR

B1B. E o segundo _____
 _____ 99. NS-NR

B1C. E o terceiro? _____
 _____ 99. NS-NR

B2- Durante o seu curso, como você avalia seu relacionamento/integração com seus colegas de curso? 1. Péssimo 2. Ruim 3. Regular 4. Bom 5. Ótimo 99. NS-NR

B3- Durante o seu curso, como você avalia seu relacionamento/integração com os professores da UFES? 1. Péssimo 2. Ruim 3. Regular 4. Bom 5. Ótimo 99. NS-NR

B4- Em algum momento você foi procurado pelo colegiado/coordenação do curso ou outro setor da UFES para evitar a sua retenção do curso? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

B5A - A elaboração do PG/TG/TCC causou retenção no curso? 1. Sim 2. Não 99. NS-NR

B5B - Se Sim, o que foi mais crítico? _____
 _____ 99. NS-NR

Se você tivesse que analisar o que influenciou (ou poderia ter influenciado) você a ficar retido no curso que passou no vestibular, e observando cada um desses motivos/atributos/características, apresentados a seguir, **isoladamente**, como você avaliaria, em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma influência e 5 é representa total influência na determinação de sua atitude? **(Ler cada uma das opções e registrar a avaliação).**

Nenhuma Influência	Pouca Influência	Moderada Influência	Alguma Influência	Total Influência	NS-NR
1	2	3	4	5	99

MOTIVOS RELACIONADOS A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Motivos/Atributos/Características	Respostas					
	1	2	3	4	5	99
C1: Escolha da carreira profissional ainda muito jovem.	1	2	3	4	5	99
C2: A formação escolar que teve foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso, principalmente nas disciplinas teóricas, que necessitam de leitura e interpretação e/ou matemática básica.	1	2	3	4	5	99
C3: Pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido pelo curso: muita carga de estudo, etc.	1	2	3	4	5	99
C4: Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da Universidade: regime de créditos, matrícula por disciplinas, periodização semestral, etc.	1	2	3	4	5	99
C5: Dificuldades de adaptação à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	1	2	3	4	5	99
C6: Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso.	1	2	3	4	5	99
C7: Descoberta de novos interesses, devido à nova vivência, se redirecionando para outra carreira mais adequada.	1	2	3	4	5	99
C8: Incompatibilidades pessoais na relação ensino-aprendizagem traduzidas em reprovações constantes e/ou baixa frequência às aulas.	1	2	3	4	5	99
C9: Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito do mesmo.	1	2	3	4	5	99
C10: Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.	1	2	3	4	5	99
C11: Dificuldades no manuseio do computador e domínio da internet.	1	2	3	4	5	99
C12: Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.).	1	2	3	4	5	99
C13: Dificuldades para se dedicar aos estudos.	1	2	3	4	5	99
C14: Pouca dedicação, durante o curso, em horas de estudo (falta de empenho).	1	2	3	4	5	99
C15: Quanto à elaboração do TCC, como o seu empenho influenciou para a sua retenção.	1	2	3	4	5	99

Se você tivesse que analisar o que influenciou você a ficar retido no curso que passou no vestibular, e observando cada um desses motivos/atributos/características, apresentados a seguir, **isoladamente**, como você avaliaria, em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma influência e 5 é representa total influência, na determinação de sua atitude? (**Ler cada uma das opções e registrar a avaliação**).

Nenhuma Influência	Pouca Influência	Moderada Influência	Alguma Influência	Total Influência	NS-NR
1	2	3	4	5	99

MOTIVOS RELACIONADOS AO CURSO E A UFES

Motivos/Atributos/Características	Respostas					
D1: Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado.	1	2	3	4	5	99
D2: Currículo do curso muito extenso e rígido, incompatível com a flexibilidade existente no mundo moderno.	1	2	3	4	5	99
D3: Cadeia rígida de pré-requisitos do curso.	1	2	3	4	5	99
D4 - As informações trazidas pelo curso são insuficientes ao exercício da profissão.	1	2	3	4	5	99
D5 - Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5	99
D6 - Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse da maioria dos professores do curso.	1	2	3	4	5	99
D7 - Ausência ou um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, PET).	1	2	3	4	5	99
D8 - Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc.	1	2	3	4	5	99
D9 - Uso de metodologias tradicionais, repetitivas, na transmissão dos conhecimentos pelos professores.	1	2	3	4	5	99
D10 - Número insuficiente de professores.	1	2	3	4	5	99
D11 - Inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	1	2	3	4	5	99
D12- Os "melhores" professores dão aula para a pós-graduação e os "piores" na graduação.	1	2	3	4	5	99
D13- Existência de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	1	2	3	4	5	99
D14- O curso é oferecido em horário incompatível.	1	2	3	4	5	99
D15- Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, planejamento do curso, periodização, prazos, etc., ou seja, deficiências na comunicação institucional.	1	2	3	4	5	99
D16- No geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade (banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca).	1	2	3	4	5	99
D17- Os professores usam recursos pedagógicos ultrapassados, ao invés de utilizar as novas mídias digitais como a internet.	1	2	3	4	5	99
D18- Desmotivação provocada por falta de orientação acadêmica (no curso): como evoluir no curso, como estudar, como pesquisar, etc.	1	2	3	4	5	99
D19- Desmotivação provocada por atitudes pouco democráticas de determinados professores.	1	2	3	4	5	99
D20- Desestímulo provocado pela inércia dos currículos e pela incapacidade dos professores do curso, que demoram a entrar em sintonia com a dinâmica do mundo moderno.	1	2	3	4	5	99
D21- Inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil (bolsa alimentação, moradia, material didático, etc.).	1	2	3	4	5	99
D22 - Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).	1	2	3	4	5	99
D23 - Falta de diálogo entre os professores das disciplinas, fazendo com que os alunos tenham conteúdos repetidos ou deixem de estudar outros conteúdos.	1	2	3	4	5	99
D24 – Facilidade para trancamento do curso.	1	2	3	4	5	99

Mestrado Profissional em Gestão Pública – Universidade Federal de Espírito Santo
Mestranda: Esther Nunes Klein Gama
Orientador: Gutemberg Hespanha Brasil

Se você tivesse que analisar o que influenciou você a ficar retido no curso que passou no vestibular, e observando cada um desses motivos/atributos/características, apresentados a seguir, **isoladamente**, como você avaliaria, em uma escala de 1 (nenhuma influência) a 5 (total influência), a intensidade da influência na determinação de sua atitude? **(Ler cada uma das opções e registrar a avaliação).**

Nenhuma Influência	Pouca Influência	Moderada Influência	Alguma Influência	Total Influência	NS-NR
1	2	3	4	5	99

MOTIVOS SOCIOCULTURAIS E ECONÔMICOS EXTERNOS

Motivos/Atributos/Características	Respostas					
E1- Formação escolar ruim devido à desestruturação dos sistemas de ensino fundamental e médio (Falta de base).	1	2	3	4	5	99
E2- Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso.	1	2	3	4	5	99
E3- Consideração de que a Instituição (UFES) está desatualizada frente aos avanços tecnológicos da atualidade.	1	2	3	4	5	99
E4- Necessidade de trabalhar, enquanto frequenta o curso.	1	2	3	4	5	99
E5- Falta de tempo porque frequento/frequentava outro curso, simultaneamente, em outra instituição de ensino.	1	2	3	4	5	99
E6- Com ensino médio ou curso técnico, eu consigo empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opto por trabalhar, deixando o curso em segundo plano.	1	2	3	4	5	99
E7- Falta de valorização do curso que está fazendo no mercado de trabalho, pois o diploma não irá mudar sua realidade financeira e/ou dar prestígio social.	1	2	3	4	5	99
E8- Não obrigatoriedade do diploma (colar grau) para começar a exercer a profissão.	1	2	3	4	5	99
E9- Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).	1	2	3	4	5	99
E10- Mudanças de Cidade/Estado por motivos familiares ou de trabalho durante o curso.	1	2	3	4	5	99
E11 – Falta de valorização do seu estudo por parte de família e amigos, por não terem tido vivência universitária como você, o que implicou em redução no tempo dedicado aos estudos.	1	2	3	4	5	99

A24A – Você tem computador em casa? (de mesa, notebook ou tablet)

1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A24B - Com acesso à internet?

1. Sim 2. Não 99. NS-NR

A25 - Qual o grau de instrução/escolaridade do **PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA RENDA?**

1. Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto
2. Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto
3. Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto
4. Médio Completo/ Superior Incompleto
5. Superior Completo
6. Sou o principal responsável
99. NS-NR

A26- Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal de todos os membros da sua família que moram em sua casa (salários, aluguéis, pensões, aposentadorias, etc.)?

1. Até R\$ 778 (1SM).
2. De R\$ 778 a R\$ 1.556 (1-2 SM)
3. De R\$ 1.556 a R\$ 3.112 (2-4 SM)
5. De R\$ 3.112 a R\$ 6.224 (4-8 SM)
6. De R\$ 6.224 a R\$ 7.780 (8-10 SM)
7. De R\$ 7.780 a R\$ 11.670 (10-15 SM)
8. De R\$ 11.670 a R\$ 15.560 (15-20 SM)
9. Mais de R\$ 15.560 (mais de 20 SM)
99. NS-NR

A27 – Antes de ingressar no curso, qual era o local da sua residência:

1. Grande Vitória 2. Interior do Espírito Santo 3. Outro estado. 99. NS-NR

F01A. Que nota, numa escala de 0 a 10, você daria para a IMAGEM que a UFES tem na Sociedade Capixaba (do Espírito Santo)?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99. NS-NR
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

F01B. Se nota menor ou igual a 6, por quê?

_____[99] NS/NR

F02- Você teria algum comentário adicional a fazer sobre o problema (será um problema?) da retenção dos cursos na Universidade? (**ESPONTÂNEO**)

_____[99] NS/NR

APÊNDICE D – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA POR CURSO

Apresenta-se a seguir as distribuições de carga horária em cada um dos 10 cursos do Centro de Artes (Tabelas de D1 a D20). A primeira tabela é composta da carga horária existente nos Currículos dos cursos atuais; entretanto, como as disciplinas optativas, laboratórios e atividades complementares não possuem períodos definidos para realização, foi feita uma suposição para que fosse possível a construção da tabela. Já a segunda tabela é uma proposta de distribuição de carga horária igualitária entre os períodos para que o aluno tenha um curso mais linear e para que o Indicador de Retenção tenha melhor funcionamento.

R: Ritmo do aluno - indica a quantidade percentual média de horas cumpridas pelo aluno em cada período.

CHc: a carga horária cumprida pelo aluno até o último semestre letivo analisado.

CHt: a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico do Curso.

Pc: o período em que o aluno se encontra no semestre letivo corrente, ou seja, a quantos semestres ele está matriculado na Universidade

Arquitetura e Urbanismo

D1. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Arquitetura e Urbanismo

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Total
Carga horária	450	480	480	420	420	510	300	420	90	90	3660
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10
Carga horária acumulada	450	930	1410	1830	2250	2760	3060	3480	3570	3660	
Ritmo	0,12	0,13	0,13	0,13	0,12	0,13	0,12	0,12	0,11	0,10	1,20
Ritmo(%)	12,30	12,70	12,84	12,50	12,30	12,57	11,94	11,89	10,84	10,00	119,87
Duração	8,13	7,87	7,79	8,00	8,13	7,96	8,37	8,41	9,23	10,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 3.660 horas fossem igualmente divididas entre os 10 períodos, o aluno teria que cursar 366 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela seguinte:

D2. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Arquitetura e Urbanismo

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Total
Carga horária	366	366	366	366	366	366	366	366	366	366	3660,00
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10
Carga horária acumulada	366	732	1098	1464	1830	2196	2562	2928	3294	3660	
Ritmo	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	1,00
Ritmo(%)	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	100,00
Duração	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Artes Plásticas**D3. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Artes Plásticas**

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	300	300	300	300	350	350	435	475	2810
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	300	600	900	1200	1550	1900	2335	2810	
Ritmo	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,12	0,13	0,89
Ritmo (%)	10,68	10,68	10,68	10,68	11,03	11,27	11,87	12,50	89,38
Duração	9,37	9,37	9,37	9,37	9,06	8,87	8,42	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.810 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 351,25 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela acima (Tabela D4).

D4. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Artes Plásticas

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	351,25	351,25	351,25	351,25	351,25	351,25	351,25	351,25	2810
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	351,25	702,5	1053,75	1405	1756,25	2107,5	2458,75	2810	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo (%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Artes Visuais Diurno**D5. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Artes Visuais Diurno**

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	300	300	300	300	410	395	360	455	2820
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	300	600	900	1200	1610	2005	2365	2820	
Ritmo	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,12	0,12	0,13	0,90
Ritmo(%)	10,64	10,64	10,64	10,64	11,42	11,85	11,98	12,50	90,30
Duração	9,40	9,40	9,40	9,40	8,76	8,44	8,35	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.820 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 352,5 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela a seguir:

D6. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Artes Visuais Diurno

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	352,5	352,5	352,5	352,5	352,5	352,5	352,5	352,5	2820
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	352,5	705	1057,5	1410	1762,5	2115	2467,5	2820	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Artes Visuais Noturno

D7. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Artes Visuais Noturno

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	300	300	390	345	455	380	420	455	3045
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	300	600	990	1335	1790	2170	2590	3045	
Ritmo	0,10	0,10	0,11	0,11	0,12	0,12	0,12	0,13	0,90
Ritmo (%)	9,85	9,85	10,84	10,96	11,76	11,88	12,15	12,50	89,79
Duração	10,15	10,15	9,23	9,12	8,51	8,42	8,23	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 3.045 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 380,625 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D8. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Artes Visuais Noturno

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	380,625	380,625	380,625	380,625	380,625	380,625	380,625	380,625	3045
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	380,625	761,25	1141,875	1522,5	1903,125	2283,75	2664,375	3045	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo (%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Cinema e Audiovisual

D9. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Cinema e Audiovisual

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	300	300	300	300	360	420	360	390	2730
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	300	600	900	1200	1560	1980	2340	2730	
Ritmo	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,12	0,12	0,13	0,92
Ritmo(%)	10,99	10,99	10,99	10,99	11,43	12,09	12,24	12,50	92,22
Duração	9,10	9,10	9,10	9,10	8,75	8,27	8,17	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.730 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 341,25 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D10. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Cinema e Audiovisual

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	341,25	341,25	341,25	341,25	341,25	341,25	341,25	341,25	2730
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	341,25	682,5	1023,75	1365	1706,25	2047,5	2388,75	2730	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Comunicação Social Jornalismo

D11. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Com. Social Jornalismo

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	360	300	360	360	300	360	360	390	2790
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	360	660	1020	1380	1680	2040	2400	2790	
Ritmo	0,13	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,13	0,98
Ritmo (%)	12,90	11,83	12,19	12,37	12,04	12,19	12,29	12,50	98,30
Duração	7,75	8,45	8,21	8,09	8,30	8,21	8,14	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

D12. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Com. Social Jornalismo

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	348,75	348,75	348,75	348,75	348,75	348,75	348,75	348,75	2790
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	348,75	697,5	1046,25	1395	1743,75	2092,5	2441,25	2790	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Se as 2.790 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 348,75 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela D12.

Comunicação Social Jornalismo

D13. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Com. Social Publicidade e Propaganda

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	360	300	285	360	345	390	420	390	2850
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	360	660	945	1305	1650	2040	2460	2850	
Ritmo	0,13	0,12	0,11	0,11	0,12	0,12	0,12	0,13	0,95
Ritmo(%)	12,63	11,58	11,05	11,45	11,58	11,93	12,33	12,50	95,05
Duração	7,92	8,64	9,05	8,74	8,64	8,38	8,11	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.850 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 356,25 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D14. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Com. Social Publicidade e Propaganda

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	356,25	356,25	356,25	356,25	356,25	356,25	356,25	356,25	2850
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	356,25	712,5	1068,75	1425	1781,25	2137,5	2493,75	2850	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Desenho Industrial

D15. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Desenho Industrial

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Carga horária	300	360	300	330	240	270	300	360	330	2790
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9
Carga horária acumulada	300	660	960	1290	1530	1800	2100	2460	2790	
Ritmo	0,11	0,12	0,11	0,12	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	1,00
Ritmo(%)	10,75	11,83	11,47	11,56	10,97	10,75	10,75	11,02	11,11	100,22
Duração	9,30	8,45	8,72	8,65	9,12	9,30	9,30	9,07	9,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.790 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 310 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D16. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Desenho Industrial

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Carga horária	310	310	310	310	310	310	310	310	310	2790,00
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9
Carga horária acumulada	310	620	930	1240	1550	1860	2170	2480	2790	
Ritmo	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	1,00
Ritmo(%)	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	100,00
Duração	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Música Bacharelado

D17. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Música Bacharelado

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	210	225	225	300	300	475	400	400	2535
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	210	435	660	960	1260	1735	2135	2535	
Ritmo	0,08	0,09	0,09	0,09	0,10	0,11	0,12	0,13	0,81
Ritmo(%)	8,28	8,58	8,68	9,47	9,94	11,41	12,03	12,50	80,89
Duração	12,07	11,66	11,52	10,56	10,06	8,77	8,31	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.535 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 316,875 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D18. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Música Bacharelado

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	316,875	316,875	316,875	316,875	316,875	316,875	316,875	316,875	2535
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	316,875	633,75	950,625	1267,5	1584,375	1901,25	2218,125	2535	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Música Licenciatura

D19. Distribuição da carga horária sugerida para o curso de Música Licenciatura

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	345	345	345	300	345	345	415	400	2840
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	345	690	1035	1335	1680	2025	2440	2840	
Ritmo	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,13	0,97
Ritmo(%)	12,15	12,15	12,15	11,75	11,83	11,88	12,27	12,50	96,68
Duração	8,23	8,23	8,23	8,51	8,45	8,41	8,15	8,00	

Fonte: Currículos dos Cursos/SIE, 2015.

Se as 2.840 horas fossem igualmente divididas entre os 8 períodos, o aluno teria que cursar 355 horas por semestre e, se periodização fosse corretamente realizada, o resultado seria como na tabela:

D20. Distribuição da carga horária ideal para o curso de Música Licenciatura

Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Carga horária	355	355	355	355	355	355	355	355	2840,00
Período	1	2	3	4	5	6	7	8	8
Carga horária acumulada	355	710	1065	1420	1775	2130	2485	2840	
Ritmo	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	1,00
Ritmo(%)	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	12,50	100,00
Duração	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

APÊNDICE E – SITES DOS CURSOS

E1. Site do curso de Arquitetura e Urbanismo

The screenshot shows the website for the Architecture and Urbanism course at UFES. The header includes the UFES logo and navigation links. The main content area is titled 'Graduação' and 'Arquitetura e Urbanismo'. It provides a description of the course, its duration (5 years), and the coordinating professor (Prof. Maria Madalena dos Santos). A sidebar on the left lists various departments and courses.

www.car.ufes.br/arquitetura-e-urbanismo

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES® | Fale conosco

UFES Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR Departamentos Graduação

Arquitetura e Urbanismo Artes Plásticas Artes Visuais Cinema e Audiovisual Desenho Industrial Jornalismo Música

Graduação

Arquitetura e Urbanismo

Forma profissionais capazes de atender à demanda da sociedade por projetos de agenciamento do espaço em geral e de planejar, projetar e organizar uma construção, com todas as suas minúcias, observando aspectos técnicos e estéticos e adequando-os ao meio ambiente e às condições culturais e econômicas de uma comunidade. O arquiteto atua em empresas de construção civil, de planejamento urbano, de elaboração do desenho industrial, de comunicação visual e de paisagismo.

Duração sugerida pela UFES:

5 anos

Coordenação de curso:

Coordenadora: Profa. Maria Madalena dos Santos
Secretária: Silvana Lima Azevedo
Telefone: +55 (27) 3335-2564

Fonte: Internet, 2015.

E2. Site do curso de Artes Plásticas

The screenshot shows the website for the Visual Arts course at UFES. The header includes the UFES logo and navigation links. The main content area is titled 'Graduação' and 'Artes Plásticas'. It provides a description of the course, its duration (4 years), and the coordinating professor (Prof. Maria Regina Rodrigues). A sidebar on the left lists various departments and courses.

www.car.ufes.br/artes-plasticas

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES® | Fale conosco

UFES Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR Departamentos Graduação

Arquitetura e Urbanismo Artes Plásticas Artes Visuais Cinema e Audiovisual Desenho Industrial Jornalismo Música

Graduação

Artes Plásticas

O curso oferece formação teórica, histórica, metodológica, técnica e empírica que permite ao formando atuar na produção, difusão e avaliação de trabalhos artísticos, iniciando-o também na prática da pesquisa em artes. O bacharel em artes plásticas pode atuar em ateliers, na produção de objetos artísticos de vários tipos, em galerias, museus e demais instituições públicas e privadas que lidam com o fomento e administração de projetos artísticos e como professor em oficinas e cursos extra curriculares de artes.

Duração sugerida pela UFES:

4 anos

Coordenação de curso:

Coordenadora: Profa. Maria Regina Rodrigues
Telefone: +55 (27) 3335-2921

Fonte: Internet, 2015.

E3. Site dos cursos de Artes Visuais Diurno e Noturno

The screenshot shows the website for the Visual Arts courses at UFES. The header includes the UFES logo and navigation links. The main content area is titled 'Graduação' and 'Artes Visuais'. It provides a description of the course, its duration (4 years), and the coordinating professor (Prof. Larissa Zanin). A sidebar on the left lists various departments and courses.

www.car.ufes.br/artes-visuais

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES® | Fale conosco

UFES Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR Departamentos Graduação

Arquitetura e Urbanismo Artes Plásticas Artes Visuais Cinema e Audiovisual Desenho Industrial Jornalismo Música

Graduação

Artes Visuais

Forma arte-educadores para o ensino infantil, fundamental e médio, bem como para o ensino informal em museus e afins, e os habilita como pesquisadores em artes e em sua relação com o ensino e/ou produção. Propicia a vivência das linguagens artísticas (visuais e cênicas) a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo. O licenciado em Artes Visuais trabalha com o ensino da arte de forma reflexiva, crítica e criativa. Atua em instituições de ensino, instituições culturais ou afins.

Duração sugerida pela UFES:

4 anos

Coordenação de curso:

Coordenadora: Profa. Larissa Zanin
Telefone: +55 (27) 3335-2921
E-mail: defa_ufes@yahoo.com.br

Fonte: Internet, 2015.

E4. Site do curso de Desenho Industrial

www.car.ufes.br/desenho-industrial

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

UFES Universidade Federal do Espírito Santo Portal UFES Fale conosco

Centro de Artes

Conheça o CAR ▾
Departamentos ▾
Graduação ▾
Arquitetura e Urbanismo
Artes Plásticas
Artes Visuais
Cinema e Audiovisual
Desenho Industrial
Jornalismo
Música
Publicidade e

Graduação

Desenho Industrial

Forma profissionais habilitados a atuar na área de programação visual. Este profissional está capacitado para desenvolver projetos nas áreas de design editorial, sinalização, imagem corporativa, embalagem, computação gráfica, webdesign etc, além de desenvolver pesquisas de alcance social que atendam a demandas relativas à área, nos contextos temporal, ambiental, cultural, político e econômico. O designer gráfico (programador visual) atua em escritórios de comunicação visual, empresas de televisão, produtoras de vídeo, editoras, na indústria gráfica, em empresas públicas e privadas, entre outros.

Duração sugerida pela UFES:

4,5 anos

Coordenação de curso:

Coordenador: Prof. Hugo Cristo Sant'Anna
Telefone: +55 (27) 4009-2932
Fax: +55 (27) 4009-2932
E-mail: [colegiado.design.ufes\[at\]gmail.com](mailto:colegiado.design.ufes[at]gmail.com) " rel="nofollow">colegiado.design.ufes[at]gmail.com

Fonte: Internet, 2015.

E5. Site dos cursos de Música Licenciatura e Bacharelado

www.car.ufes.br/música

UFES Universidade Federal do Espírito Santo Portal UFES Fale conosco

Centro de Artes

Conheça o CAR ▾
Departamentos ▾
Graduação ▾
Arquitetura e Urbanismo
Artes Plásticas
Artes Visuais
Cinema e Audiovisual
Desenho Industrial
Jornalismo
Música
Publicidade e Propaganda
Pós-Graduação
Ensino a distância

Graduação

Música

Forma o professor de música para o Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio).

O curso propicia a aquisição das competências necessárias para:

- a) o uso do discurso verbal academicamente consistente sobre a arte musical;
- b) a pesquisa em tópicos de interesse para o ensino da música;
- c) a prática da criação musical;
- d) o uso pedagógico de instrumentos musicais;
- e) a aplicação de conhecimentos didático-pedagógicos que articulam as demais competências em favor da prática docente em música.

O Licenciado em Música atua em instituições públicas e privadas de ensino, em cursos livres de música e na condução de atividades e projetos musicais em instituições e entidades diversas. É essencial que o candidato já tenha, no mínimo, vivência musical prática, ou seja, saber executar um instrumento musical e entoar melodias (voz) de forma satisfatória no aspecto afinação.

Duração sugerida pela UFES:

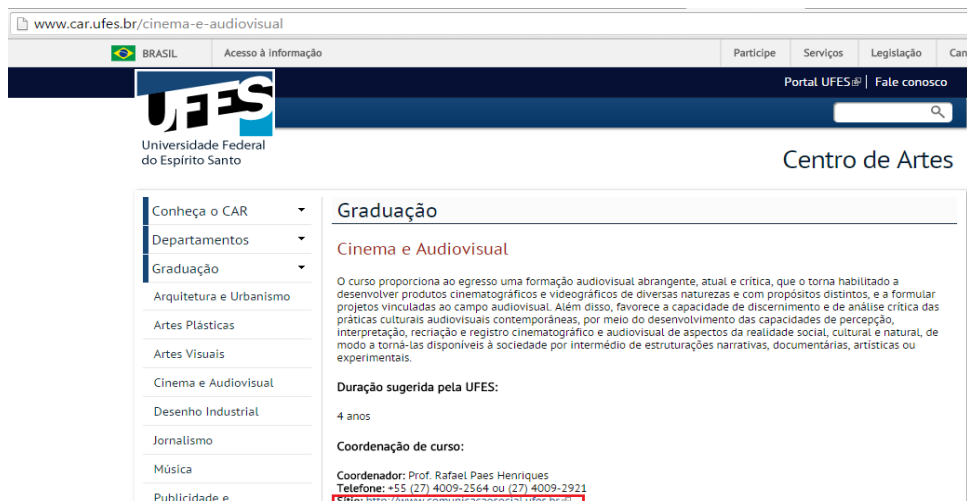
4 anos

Coordenação de curso:

Coordenador: Prof. Darcy Alcantara Neto
Telefone: +55 (27) 3335-2564

Fonte: Internet, 2015.

E6. Site do curso de Cinema e Audiovisual



www.car.ufes.br/cinema-e-audiovisual

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES | Fale conosco

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR
Departamentos
Graduação
Arquitetura e Urbanismo
Artes Plásticas
Artes Visuais
Cinema e Audiovisual
Desenho Industrial
Jornalismo
Música
Publicidade e

Graduação

Cinema e Audiovisual

O curso proporciona ao egresso uma formação audiovisual abrangente, atual e crítica, que o torna habilitado a desenvolver produtos cinematográficos e videográficos de diversas naturezas e com propósitos distintos, e a formular projetos vinculados ao campo audiovisual. Além disso, favorece a capacidade de discernimento e de análise crítica das práticas culturais audiovisuais contemporâneas, por meio do desenvolvimento das capacidades de percepção, interpretação, recreação e registro cinematográfico e audiovisual de aspectos da realidade social, cultural e natural, de modo a torná-las disponíveis à sociedade por intermédio de estruturas narrativas, documentárias, artísticas ou experimentais.

Duração sugerida pela UFES:

4 anos

Coordenação de curso:

Coordenador: Prof. Rafael Paes Henriques
Telefone: +55 (27) 4009-2564 ou (27) 4009-2921
Site: <http://www.comunicacaosocial.ufes.br/>

Fonte: Internet, 2015.

E7. Site do curso de Comunicação Social Jornalismo



www.car.ufes.br/jornalismo

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES | Fale conosco

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR
Departamentos
Graduação
Arquitetura e Urbanismo
Artes Plásticas
Artes Visuais
Cinema e Audiovisual
Desenho Industrial
Jornalismo
Música

Graduação

Jornalismo

Forma profissionais para a área de jornalismo.

O jornalista participa da cobertura periódica dos acontecimentos para os quais estão voltados os meios de comunicação. Atua nas emissoras de rádio e de televisão, em jornais, revistas e departamentos de comunicação de empresas e órgãos governamentais.

Duração sugerida pela UFES:

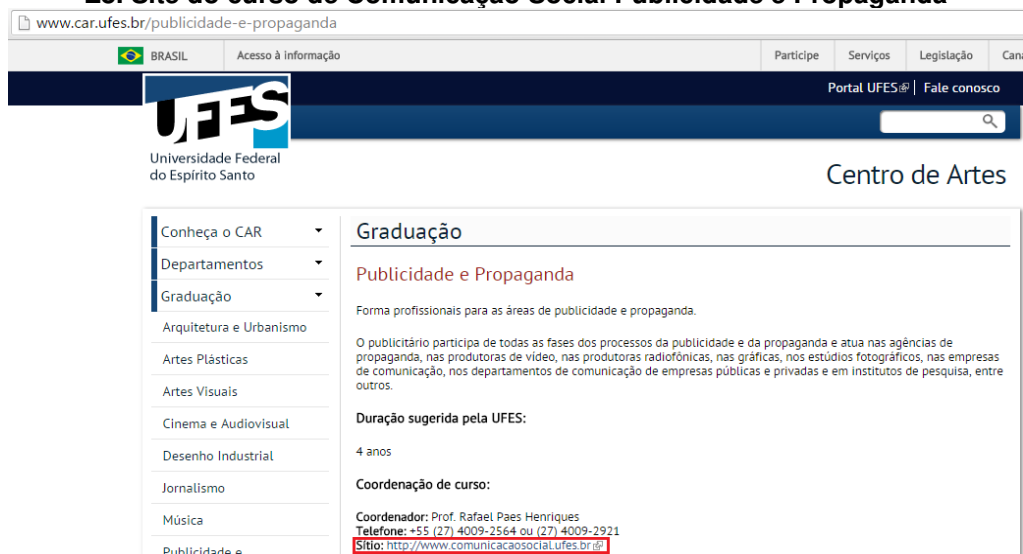
4 anos

Coordenação de curso:

Coordenador: Prof. Rafael Paes Henriques
Telefone: +55 (27) 4009-2564 ou (27) 4009-2921
Site: <http://www.comunicacaosocial.ufes.br/>

Fonte: Internet, 2015.

E8. Site do curso de Comunicação Social Publicidade e Propaganda



www.car.ufes.br/publicidade-e-propaganda

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Cana

Portal UFES | Fale conosco

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Artes

Conheça o CAR
Departamentos
Graduação
Arquitetura e Urbanismo
Artes Plásticas
Artes Visuais
Cinema e Audiovisual
Desenho Industrial
Jornalismo
Música
Publicidade e

Graduação

Publicidade e Propaganda

Forma profissionais para as áreas de publicidade e propaganda.

O publicitário participa de todas as fases dos processos da publicidade e da propaganda e atua nas agências de propaganda, nas produtoras de vídeo, nas produtoras radiofônicas, nas gráficas, nos estúdios fotográficos, nas empresas de comunicação, nos departamentos de comunicação de empresas públicas e privadas e em institutos de pesquisa, entre outros.

Duração sugerida pela UFES:

4 anos

Coordenação de curso:

Coordenador: Prof. Rafael Paes Henriques
Telefone: +55 (27) 4009-2564 ou (27) 4009-2921
Site: <http://www.comunicacaosocial.ufes.br/>

Fonte: Internet, 2015.